<36615950300015

<36615950300015

Bayer. Staatsbibliothek

4165 Bibl. Mont

Philanthropinismus

Humanismus

in der Theorie

des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit

dargestellt

von

Friedrich Immanuel Niethammer

[illegible]

Jena,
bei Friedrich Frommann
1808.

Der Streit

des

Philanthropinismus

und

Humanismus

in der Theorie

des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit

dargestellt

von

Friedrich Immanuel Niethammer

der Philosophie und Theologie Doctor, der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu München außerordentlichem wirklichem Mitgliede, Königlich Baierischem Central-Schul- und Studien-Rathe bei dem Geheimen Ministerium des Innern.

Jena,

bei Friedrich Frommann

1808.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Ihrer

Königlichen Majestät

der Königinn

Caroline

von Baiern

in tiefster Ehrfurcht gewidmet

von

dem Verfasser.

Allergnädigste Königinn!

Wer für eine heilige Angelegenheit der Menschheit spricht, darf mit der Zuversicht, nicht ungehört zu sprechen, an Eure Königliche Majestät sich wenden.

Diese feste Ueberzeugung hat auch mir den Muth gegeben, vor dem Throne Eurer Majestät diese Schrift niederzulegen, die ein öffentliches Document seyn soll, mit welcher hohen Achtung und mit welchem Ernst ich für den wichtigen Beruf erfüllt bin, Theil zu

nehmen an der Leitung der öffentlichen Bildung des biedern, kraftvollen, in der Cultur Germaniens zu einer großen Rolle berufenen Volkes, das sich mit Stolz **Ihr** Volk nennt.

Mit tiefster Ehrfurcht

Eurer Königlichen Majestät

allerunterthänigstgehorsamster

Niethammer.

Ueber die Unterrichts-Systeme unsrer Zeit.

Einleitung.

Der Streit der beiden entgegengesetzten Extreme der Pädagogik, der sich in unsern Tagen zum Ausbruch entzündet hat, betraf zunächst nur die Gymnasien und Gelehrten-Schulen. Die Wichtigkeit dieser Institute, die eigentlich den Kern der Nationalbildung zu pflegen bestimmt sind, begründet und rechtfertiget hinreichend das lebhafte Interesse, das sich für die Entscheidung jenes Streitpunktes gezeigt hat, und eine ruhige Untersuchung des Gegenstandes noch immer zu wünschen und selbst zu fordern scheint. Allein dieser Streit selbst ist nicht befriedigend zu entscheiden, ohne ihn auf den ganzen Umfang des Erziehungsunterrichts *) aus-

*) Was unter Erziehungs-Unterricht zu verstehen sey, muß zwar durch den Zusammenhang selbst klar werden; doch ist es vielleicht nicht überflüssig, ein paar Worte zur Rechtfertigung dieses

zudehnen, und das Grundprincip der Opposition im Ganzen zu fassen. Derselbige Gegensatz der Pädagogik, der in Ansehung des *Gymnasialunterrichts* als verderblich angeklagt worden, hat auch in dem übrigen *Schulunterricht* wie in dem *Privatunterricht* das Uebergewicht gewonnen, und wirkt nur um so nachtheiliger, weil die Meisten das Uebel nicht einmal recht kennen, und für Gesundheit halten, was die eigentliche Krankheit ist. Dem pädagogischen Bedürfniß der Zeit wäre sonach durch bloße Beilegung des über

nicht ganz gewöhnlichen Ausdrucks zu sagen. Erstens, daß er mit *Erziehungslehre* verwechselt und als *Anweisung zum Erziehen* verstanden werde, ist zwar nicht geradezu unmöglich, wie die analoge Zusammensetzung des Wortes *Erziehungslehre* selbst beweist; aber doch schon deshalb kaum zu besorgen, weil das Wort *Unterricht* stäts nur von der Praxis des Unterrichtens selbst, niemals aber, wie das Wort *Lehre* in der obigen Zusammensetzung, von einer Theorie gebraucht wird. Zweitens hat das Wort *Erziehungsunterricht*, in der ihm hier beigelegten Bedeutung, die Analogie der Wörter *Schulunterricht*, *Kinderunterricht*, *Jugendunterricht* für sich, in welchen ebenfalls das erste Wort der Zusammensetzung nicht sowohl dem allgemeinen Begriff des Unterrichts einen bestimmten Gegenstand, als vielmehr einer bestimmten Art des Unterrichts die Periode ihrer Dauer bezeichnet. Da es nun für den Zweck dieser Abhandlung darauf ankam, ein Wort zu finden, welches den Begriff des Unterrichts, soweit er die *allgemeine Bildung* umfaßt, nicht nur in seinem ganzen Umfang, sondern zugleich auch in seinem bestimmten Gegensatze zu der *speciellen Bildung* (der Berufserlernung, des Fachstudiums ꝛc.) deutlich bezeichnete: so schien die Zusammensetzung des Ausdruckes *Erziehungsunterricht* verantwortlich und selbst des Bürgerrechts in der Sprache um so eher würdig zu seyn, da keiner der drei obengenannten Ausdrücke jenen Begriff ganz erschöpft, dagegen aber der Ausdruck *Erziehungsunterricht*, sofern die eigentliche *Erziehung* mit dem Uebergang des Lehrlings zum *Berufsunterricht* geendigt ist, die Periode der *allgemeinen Bildung* vollkommen richtig bezeichnet.

den Gymnasialunterricht erhobnen Streites nicht geholfen: es ist hier weniger nöthig, den Frieden zu bringen als den Krieg, den einmal erhobnen Streit in seiner ganzen, noch nicht durchaus erkannten, Allgemeinheit aufzufassen, und das herrschende Unterrichtssystem unseres Zeitalters in seinem ganzen Umfang anzugreifen.

Ich verkenne nicht die großen Schwierigkeiten, welche diesem Unternehmen entgegenstehen. Fürs erste kann es schon an sich leicht übel gedeutet werden, mit einer solchen allgemeinen Beschuldigung gegen ein ganzes Zeitalter aufzutreten; zumal zu einer Zeit, wo man ohnedem bis zum Ueberdruß oft das Zeitalter, gerecht und ungerecht, ins Allgemeine hin angeklagt hören muß, und wo sich überdies durch so manche Stimme, welche öffentlich vernommen worden, wohl bewiesen hat, daß es auch in diesem Fache noch nicht an Männern fehle, die das Rechte kennen. Fürs andre ist selbst durch die Erbitterung, mit welcher der zuerst entstandne Streit geführt worden, eine ruhige Entscheidung sehr erschwert, und eine parteilose Beurtheilung der anzustellenden Untersuchung kaum zu hoffen. Fürs dritte, da es nicht einmal bloß darauf ankömmt, jenen Streit beizulegen, der, als ein wissenschaftlicher rein in den Gränzen des wissenschaftlichen Gebietes gehalten, eine reine Entscheidung wenigstens zuließe; da es vielmehr darauf ankömmt, ein Unterrichtssystem anzugreifen, das, in der herrschenden Denkart der Zeit wurzelnd, selbst ohne noch als System in seiner vollen Bestimmtheit scientifisch dargestellt zu seyn, einen weit verbreiteten Einfluß

gewonnen hat, der weniger auf deutlich gedachten Gründen, als auf vorgefaßten Meinungen, unbestimmten Interessen und unentwickelten Ansichten beruht, gegen die am Ende eine wissenschaftliche Erörterung nicht viel vermag: kann der Einzelne, der den Angriff wagt, als einer, der gegen den Strom schwimmt, sich kaum einen günstigen Erfolg versprechen.

Bei der hohen Wichtigkeit aber, welche die Angelegenheit hat, können alle Bedenklichkeiten mich nicht abhalten, meine Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer allgemeinen Reform des Erziehungsunterrichts überhaupt, eben so wie meine Ansicht der dabei zu befolgenden Grundsätze freimüthig auszusprechen. Ich bescheide mich gern, daß ich Vielen damit nichts Neues sagen werde; aber auch sie werden es nicht mißbilligen können, daß die Grundsätze eines richtigeren Unterrichtssystems öffentlich zur Sprache gebracht und zur weiteren Prüfung vorgelegt werden, welche sie zwar für sich längst gekannt und geübt haben mögen, aber allgemeiner bekannt und gemeinnütziger zu machen bis jetzt verhindert waren. Eben so bescheide ich mich auch gern, nicht den ganzen voreingenommenen Theil des Publicums überzeugen zu können; wohl wissend, daß überhaupt eine Meinung, die ihren Sitz mehr in Gewohnheit und Neigung als in deutlich gedachten Gründen hat, immer schwer zu ändern sey, und daß insbesondre es auch den Vertheidigern des modernen Unterrichtssystems an scheinbaren Gründen nicht fehlen könne. Aber ich weiß doch auch, daß selbst von denen,

die jetzt mit dem Strome schwimmen, Viele gern umkehren würden, wenn sie nur wüßten, woran sie sich halten sollten, und daß es für sie vielleicht nur einer klaren Andeutung des rechten Weges bedarf, um sie darauf zurück zu bringen: besonders aber, daß sich nicht wenige Aeltern finden, die, für eine zweckmäßige Bildung ihrer Kinder besorgt, durch den schwankenden Zustand der Unterrichtstheorie nur um so mehr beunruhiget sind, je mehr sie das Mangelhafte der herrschenden Methode so wie das Gewicht der dagegen erhobnen Beschwerden fühlen, ohne doch aus der Verwirrung der sich widersprechenden Meinungen sich selbst zu einer klaren und festen Ueberzeugung durcharbeiten zu können. Darf ich mir versprechen, auch nur Einigen aus dieser Zahl Beruhigung zu geben und Vertrauen zu Befolgung einer richtigern Methode zu erwecken: so darf ich mein Unternehmen wenigstens nicht für überflüssig halten, wenn es mir auch nicht gelingen sollte, den größeren Zweck zu erreichen, den ich dabei im Auge habe.

Wenn dieser Zweck in der Aufschrift der Abhandlung nicht in seinem ganzen Umfang ausgedrückt scheinen sollte, indem man auf den ersten Anblick glauben könnte, Philanthropinismus und Humanismus zunächst nur auf die beiden über den Gymnasial-Unterricht entzweiten Parteien deuten zu müssen: so wird eine nähere Ansicht zeigen, daß die gewählten Namen vollkommen geeignet seyen, den Gegensatz des modernen und älteren Unterrichts-

systems überhaupt und sogar der alten und modernen Pädagogik selbst im Allgemeinen zu bezeichnen; so paradox es auch übrigens klingen mag, zwei so scharf entgegengesetzte Systeme durch so nah verwandte Namen gleichzusetzen. Die Benennung des Humanismus paßt keineswegs bloß auf die Partei, welche das Studium der sogenannten Humanioren in den Gelehrten-Schulen gegen übel berechnete Beeinträchtigungen in Schutz nimmt; sie paßt vielmehr in einem noch weit eminenteren Sinne auf die ganze ältere Pädagogik überhaupt, deren Grundcharakter es immer war, mehr für die Humanität als für die Animalität des Zöglings zu sorgen, und die ihre Forderungen gegen die moderne überwiegende Bildung zur Animalität noch immer, obgleich nur als minderzählige Opposition, fortsetzt. Das moderne Erziehungssystem dagegen, welchem vermöge desselben Eintheilungsgrundes die Benennung des Animalismus zukäme, wird schicklicher durch den Namen des Philanthropinismus bezeichnet: nicht nur weil dieses System in seinem vollendeten Gegensatze gegen das ältere zu allererst in dem Philanthropin hervortrat, und weil die Erinnerung an seinen geschichtlichen Zusammenhang mit jenem genug bekannten Institute seine wesentliche Eigenthümlichkeit am bestimmtesten ausdrückt; sondern auch, weil jenes System von seinen allerneuesten Pflegern und Vertheidigern nicht weniger als von seinen früheren Begründern als eine Wohlthat für die Menschheit betrachtet und angekündiget wird. Dieses Bezeichnende der beiden Benennungen

selbst wird zugleich zur Rechtfertigung dienen, daß überhaupt die Opposition mit besonderen Namen bezeichnet worden; da sonst allerdings Namen der Systeme bei Beschreibung und Beurtheilung derselben nicht nur meistens unnöthig, sondern, wiefern sie leicht als Sectenbezeichnungen gehässig gedeutet werden können, sogar nachtheilig und verwerflich sind.

Der Rückblick auf die erste Entstehung des Philanthropinismus, womit die Abhandlung selbst beginnt, schien um so nothwendiger, da es von der einen Seite für die richtige Beurtheilung des herrschenden Erziehungs- und Unterrichts-Systems unsrer gegenwärtigen Zeit selbst so wichtig ist, die Anfänge desselben in der Periode seines ersten Erscheinens aufzufassen und seine allmälige Ausbreitung in den Ereignissen, die ihm den Weg gebahnt haben, zu beobachten, von der andern Seite aber unläugbar dieser geschichtliche Zusammenhang so häufig verkannt oder übersehen wird, daß die in unsern Tagen heftiger erneuerten Bewegungen des Philanthropinismus vielen der Zuschauer des Streites für ein ganz anderes neues Phänomen gelten, und selbst viele der Vertheidiger wie der Widersacher jener neuesten pädagogischen Opposition verwundert seyn dürften, als philanthropinische Grundsätze aufgeführt zu sehen, was sie als ein allerneuestes pädagogisches Evangelium ergriffen oder verworfen, gehaßt oder geliebt haben.

Daß der Philanthropinismus in der kurzen geschichtlichen Uebersicht seiner Entwickelung weniger von

der Seite seines Einflusses auf die Volksschulen und auf den häuslichen Erziehungsunterricht, als von der Seite seines Verhältnisses zu den Gelehrten-Schulen aufgefaßt ist, wird insofern, als eben in den letztern Anstalten die Erscheinungen desselben am stärksten hervortreten, nicht mißbilliget werden; so wie auch das Entschuldigung verdienen wird, daß ich, von Erscheinungen unseres Zeitalters redend, als Teutscher dabei nur Teutschland im Sinne hatte.

München, den 28sten Febr. 1808.

Erster Abschnitt.

Historischer Gesichtspunkt der Untersuchung.

In der neueren Erziehungsgeschichte von Teutschland sind die Philanthropine der hervorstechendste Punkt. Durch sie ist die Opposition rein ausgesprochen, welche sich gegen die ältere Pädagogik überhaupt und gegen das frühere Unterrichts-System insbesondere nach und nach gebildet und seitdem nicht nur auf alle öffentlichen Unterrichtsanstalten, sondern auch auf die häusliche Erziehung, nur bald mehr bald weniger, Einfluß gewonnen hat.

Wäre auch nicht der Ursprung des allerneuesten Unterrichts-Systems, das in unsern Tagen den heftigen Streit über Erziehungs-Unterricht und öffentliche Unterrichtsanstalten veranlaßt hat, in der That aus der Ansicht des Philanthropinismus unmittelbar abzuleiten; so müßten wir doch, um den Zustand des öffentlichen und häuslichen Unterrichts unsrer Zeit in

dem lehrreichen Zusammenhang seiner allmäligen Bildung zu erkennen und den darüber erhobnen Streit der beiden entgegengesetzten Theorieen nicht theoretisch, sondern praktisch entscheiden zu lerneu, auf jene Periode der Philanthropine mit unsrer Betrachtung zurückgehen.

Wie aber für den Historiker überhaupt sich in dem Flusse der Begebenheiten nichts isolirt, und selbst solche hervorstechende Punkte ihm nicht als außer dem Zusammenhange des Ganzen entstandne fremde Phänomene, vielmehr selbst als Producte der gleichzeitigen Ereignisse und in mannichfaltiger Wechselbeziehung mit denselben stehend erscheinen: so dürfen wir auch die Philanthropine nicht als eine im bloßen Reiche der Begriffe von ungefähr entstandne Theorie, als einen Einfall, der sich geltend zu machen gewußt habe, betrachten; wir müssen vielmehr auch sie in ihrem Zusammenhang mit der damaligen Bildungs-Periode überhaupt, und aus dem Umtriebe des damaligen Zeitgeistes im Ganzen erkennen.

Eine Veranlassung, welche zunächst **die Unterrichts-Methode des Philanthropinismus**, die uns hier vorzugsweise beschäftiget, in Anregung gebracht hat, zeigt sich allerdings theils in der Mangelhaftigkeit der öffentlichen Unterrichtsanstalten, die von Tag zu Tag fühlbarer wurde, theils in der wirklichen Fehlerhaftigkeit, zu welcher die ursprüngliche Ein-

richtung der Schulen und Gymnasien nach und nach ausgeartet war.

In der Zeit des Wiederaufblühens der Wissenschaften in Teutschland, welche auch den öffentlichen Lehranstalten ihre im Ganzen noch bis auf den heutigen Tag erhaltne Grundform gegeben hat, in jener Zeit, wo die alten Sprachen noch als die einzigen Sprachen der Cultur und insofern als ausschließende Bedingung aller Bildung galten, wo jene Sprachen überdies oft selbst die ganze Summe des Wissens bei den Lehrern ausmachten, — war es natürlich und selbst nothwendig, daß in dem Erziehungsunterricht für alle, die auf Bildung Anspruch machten, ein Uebergewicht auf die Erlernung jener alten Sprachen gelegt wurde. Diese Grundform der öffentlichen Unterrichtsanstalten für Gelehrte blieb lange unverändert. Theils lebte noch in den Anstalten selbst der bessere Geist fort, der sie begründet hatte, und man hatte Grund, mit ihren Zöglingen zufrieden zu seyn; theils waren alle Verhältnisse der Verfassungen und des Lebens einfacher, die Zeit weniger unruhig, die Noth weniger drückend, der Umtrieb der Menschen weniger heftig, und man machte daher auch an die Erziehung selbst weniger strenge Forderungen. Gleichwohl mußte schon die immer häufiger werdende Ausartung jener Anstalten, die den ganzen Unterricht mehr und mehr in ein bloßes mechanisches Erlernen der alten Sprachen verwandelten, zuletzt einen Widerwillen gegen dieselben erregen, der in dem Grade zunehmen mußte, in welchem die Einsicht lebendiger

wurde, daß das Studium der alten Sprachen nicht Zweck an und für sich selbst, sondern nur Vorübung und Mittel seyn solle, die vollendetsten Meisterwerke der Cultur mit der Leichtigkeit, die der Genuß eines Kunstwerkes und die davon zu erlangende Bildung fordert, lesen und studiren zu können. Da nun, dieser Einsicht gerade entgegen, die Schulen immer mehr über dem bloßen Mittel den Zweck selbst zu vergessen schienen, die Sprachen nur um der Sprachen willen trieben, und hie und da ihren ganzen Unterricht in ein mechanisches Wort- und Buchstabenwesen ausarten ließen, so mußte der lästige und nutzlose Zwang des Sprachunterrichts nur um so verhaßter, und eben deshalb eine Erlösung davon als erste Bedingung einer gründlichen Reform des Erziehungsunterrichts betrachtet werden.

In diesem Hasse lag einer der ersten Keime des Philanthropinismus. Wie der Haß aber nie Mäßigung kennt, so übersprang er auch hier sein Ziel. Man begnügte sich nicht damit, den wirklichen Mißbrauch anzugreifen, und dessen Abstellung zu verlangen, sondern gieng zu dem andern Extrem einer gänzlichen Herabwürdigung des allgemeinen Studiums der sogenannten gelehrten Sprachen über.

Allein selbst diese eine negative Veranlassung des Philanthropinismus wird nur unvollkommen erklärt, wenn man sie bloß von dieser Seite auffaßt; selbst diese Geringschätzung der alten Sprachen hat weit

tiefer in der zur Herrschaft vorgedrungenen Denkart jenes Zeitalters liegende Gründe. Noch weit weniger aber läßt sich die positive Opposition des Philanthropismus, welche den eigenthümlichen Charakter von dessen Unterrichtstheorie ausmacht, die überwiegende Tendenz auf sogenannten Real-Unterricht, aus der bloßen Negation des Sprach-Unterrichts erklären. Um die merkwürdige Erscheinung recht zu begreifen, muß man die herrschende Denkart des Zeitalters im Ganzen auffassen.

Der große Impulsator seiner Zeit, mit welchem für Teutschland eine neue Bildungs-Epoche überhaupt beginnt, und der auch die Umgestaltung der Erziehungslehre unter uns begründet hat, ist Friedrich der Zweite. In dem Reiche, das er durch seinen kräftigen Geist erschaffen hat, erhielt zuerst die teutsche Cultur eine vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbfleiß. Die Forderung realer Nützlichkeit war jetzt an der Tagesordnung; reale Nützlichkeit aber hieß nur Einträglichkeit, materielle Production. Die laute, von der Regierung selbst ausgehende Anpreisung und auszeichnende Begünstigung des Landbaues, des Fabrikenwesens, des Handels, der Industrie ꝛc. mußte unausbleiblich auf überwiegende Schätzung mechanischer und technischer Geschicklichkeit wirken. Allein, es ist nicht bloß mechanische Betriebsamkeit, Gewerb- und Kunstfleiß, Handel und jede Art von Industrie, die man aus dem mächtig angeregten Umtriebe hervorgehen sieht: derselbe Geist, dieselbe Tendenz, dieselbe Reg-

samkeit zeigt sich auch in allen Zweigen des Denkens und der Bildung überhaupt. In der Erziehung, in der Religion, in der Philosophie, in dem ganzen Umkreise der Geistesthätigkeit, war „praktisch" jezt das allgemeine Losungswort; nur was unmittelbar ins Leben eingreifend, in der Anwendung förderlich war, wurde geachtet. Das ganze Gebiet des Wissens gewann dadurch neues Leben und eine neue Gestalt; die Wissenschaften wurden mit angestrengtem Eifer umgearbeitet, um sie von ihrer praktischen Seite darzustellen, und sie für die Praxis nützlich zu machen.

Was der große Reformator seiner Zeit durch diese aufgeregte allgemeine Thätigkeit nach Außen zunächst in seinem Volk bewirkte, hat die Mitwelt in Erstaunen gesetzt, und muß bei der späten Nachwelt noch Bewunderung finden. Aber nicht bloß sein Reich hat er durch seinen gewaltigen Geist umgeschaffen; von ihm gieng unverkennbar auch der Impuls aus, der nach und nach eine Totalreform der teutschen Cultur bewirkte. Die Hauptstadt seines Reiches war es, die den Ton in der schriftstellerischen Welt in Teutschland angab, wie seine Armee es war, die überall zum Muster genommen wurde, und seine Regierungskunst, die überall eifrige Nachahmung fand. Dankbar wird die Geschichte seine Zeit als Epoche einer höchstnöthigen und höchstwohlthätigen Geistes-Revolution bezeichnen, durch welche der Geist der Trägheit und der müssigen Speculation verbannt, das Reich des Aberglaubens erschüttert, die Fessel der

supranaturalistischen Buchstaben-Auctorität zerbrochen, die schlummernde Kraft geweckt, das Denken frei gemacht worden ist.

Aber selbst durch diese glänzenden Vorzüge wird der Historiker sich nicht blenden lassen, dieselbe Epoche nicht zugleich als den Zeitpunkt zu bezeichnen, mit welchem der Erdgeist seine verderbliche Herrschaft unter uns begonnen.

Wie die Richtung des Geistes auf die Erde in der angeregten äußeren Betriebsamkeit mehr und mehr zunahm, der Trieb nach Geld und Gewinn durch die Einträglichkeit der materiellen Productionen aller Art immer mehr gereizt wurde, und dadurch die Gesammtkraft der Nation überwiegend nach dieser Seite lenkte, theilte sich dieselbe Richtung auch der geistigen Thätigkeit mehr und mehr mit. Nicht nur gewannen die Zweige des Wissens, die mit der materiellen Production in näherer Beziehung stehen, wie z. B. Mathematik, Physik, Chemie, ein entschiednes Uebergewicht, und wurden in dem Maße, in welchem sie sich durch Erfindung realer Vortheile für Gewerb und Indüstrie auszeichneten, mehr gesucht und mehr bezahlt, während rein wissenschaftliche Behandlung derselben Zweige des Wissens immer weniger Freunde fand: sondern sogar das rein geistige Gebiet des Wissens blieb von dem Einflusse jenes Geistes nicht ganz frei, selbst das Reinste und das Höchste ward nicht unbefleckt erhalten: die Religion zu gemeinem Moralismus, das Christen-

thum zum Eudämonismus, die Theologie zum Naturalismus, die Philosophie zum Synkretismus und Materialismus, die Weltweisheit zur Erdweisheit, die Wissenschaft zur Plusmacherei erniedrigt. So begann in der Geistesrevolution der damaligen Zeit, neben den unverkennbaren Fortschritten vielfältiger Bildung, zugleich unter dem Namen von Aufklärung ein Rückschreiten der wahren Cultur, ein Haß alles rein Geistigen, Idealen, in Kunst und Wissenschaft, durch welchen auch jedes Erheben über das Irdische als mystische Gläubelei in übeln Ruf gebracht, alles Leben in Ideen als Enthusiasterei verspottet wurde.

Wem diese Schilderung von der Schattenseite jener merkwürdigen Entwickelungsperiode teutscher Cultur zu grell scheinen möchte, erinnere sich nur an die lauten Klagen der Besseren jener Zeit, die der gerühmten Aufklärung als einer wahren Entgeistung der Nation sich vergebens entgegen stemmten.

Was in einem solchen Reiche, bei solcher Stimmung der Mehrzahl, bei vorherrschender Auctorität jener Denkart, auch die Erziehung für eine Richtung nehmen, und wie sie, zurückwirkend, der allgemeinen Tendenz eine verdoppelte Geschwindigkeit geben mußte, ist leicht zu erachten.

Von der einen Seite zeigt sich das Gute der allgemeinen Tendenz auch in der Pädagogik. Mehr Be-

triebsamkeit, Thätigkeit kam auch in den Unterricht; der alte Schlendrian ward aus seiner trägen Behaglichkeit aufgestört; man berechnete mehr, was eigentlich zu thun sey, was man bezwecke, und wie mans am besten erreichen könne; Mängel und Gebrechen der hergebrachten Erziehungsweise wurden kühn angegriffen, der Mißbrauch des bloßen Zeichen- und Buchstabenwesens im Erziehungsunterrichte der verdienten Geringschätzung bloßgestellt; ein größerer Umfaug der Lehrgegenstände und vielseitigere Behandlung derselben wurde unerlaßlich gefordert, und dadurch zugleich um so nothwendiger gemacht, auf Verbesserung der Methode zu denken, um in kürzerer Zeit mehr zu leisten.

Von der andern Seite aber zeigt sich auch das Nachtheilige der allgemeinen Tendenz eben so unverkennbar in der Pädagogik. Da der Impuls der Cultur aus dem Realen kam, aus dem aufgeregten Interesse für die Außenwelt und den Gewinn, der in derselben und für dieselbe zu machen war; so mußte schon dies auch der Pädagogik eine überwiegende Richtung nach Außen geben, die Kenntniß der Außenwelt zur ersten Forderung des Unterrichts erheben, und dagegen die Beschäftigung des Lehrlings mit den geistigen Gegenständen der Innenwelt in Mißcredit bringen. Doch hätte sich damit die Forderung der allgemeinen Bildung, welche die Hauptaufgabe der Schule ist, vielleicht noch vereinigen lassen, wiefern durch verbesserte Lehrmethode und angestrengten Fleiß der Lehrer und Schüler auch noch für die neugeforderten Lehrgegen-

stände Zeit gewonnen worden wäre. Da aber die Verfassung des neu geschaffnen Reiches zugleich von allen Seiten die Bedürfnisse vermehrt, die Lasten erhöht, die Nothwendigkeit schnellen Erwerbes vergrößert, und die Unterthanen gezwungen hatte, alle ihre Kräfte für ihre Subsistenz anzustrengen; da zu eben diesem Zwecke auch die Kinder früher zur Arbeit angehalten werden mußten und alles in Amt und Brod zu kommen eilte: da mußte nicht nur die Schulzeit abgekürzt, sondern auch unmittelbar für Erwerbszweck und Brodwissenschaft verwendet werden; da kamen die Realien zur Tagesordnung in den Schulen, da mußte vor allem andern auf materielle Kenntnisse das Hauptgewicht gelegt, und die Uebung geistiger Lehrgegenstände hintangesetzt werden. In dieser Stimmung mußte man insbesondre bald auch finden, daß es weit besser in der Welt forthelfe, lebende Sprachen zu verstehen, als jene todten, die als ein todtes Capital ohne Vortheil seyen; und man darf sich kaum noch wundern, daß die Herabwürdigung des Studiums der alten Sprachen bis zu dem Grade zunahm, daß endlich sogar laut und öffentlich die Erlernung jener Sprachen für entbehrlich erklärt wurde, und selbst Männer von Ansehen, die sich der einseitigen Behauptung ernstlich widersetzten, doch nicht verhindern konnten, daß nicht nur die Erlernung der alten Sprachen, sondern das philologische Studium überhaupt und die Bekanntschaft mit der alten classischen Welt, in den Schulen immer mehr vernachlässiget wurde, und am Ende fast nur noch in einigen Closterschulen — die aber eben deshalb als Muster des

Pedantismus galten — ein ganz ungestörtes Asyl fand.

In dieser Gährung der alten und der neuen Unterrichts-Methode, während noch in den Gymnasien bald die eine bald die andere sich im Uebergewicht erhielt, trat mit einemmal das Philanthropin als erster Versuch einer vollständigen Darstellung der modernen Theorie hervor.

Was lange zuvor schon in einzelnen Schulen im Eizelnen versucht, der alten Lehrart im Stillen untergeschoben, mit den alten Lehrgegenständen nach und nach vertauscht worden war, ohne großes Aufsehen zu erregen, frappirte gleichwohl jetzt, da die Opposition, als zusammenhangende Theorie in einer Anstalt von ganz neuer Art ausgeführt, auftrat. Auch war der Beyfall, den das moderne Institut fand, nicht von langer Dauer, und die Erscheinung gieng geschwind genug vorüber.

Im Ganzen aber täuscht auch nur jenes Vorübergehende der Erscheinung über den merkwürdigen Gang, den sie genommen. Eigentlich nur der Name des Philanthropins verschwand, das System selbst aber, welches in Verfassung, Bedürfniß und herrschender Denkart seine Wurzel hatte, breitete sich selbst nach allen Seiten weiter aus. Wer die Ereignisse schärfer ins Auge faßt, sieht das System des Philanthropinismus, mit Verläugnung des verdächtig ge-

wordnen Namens, nicht nur in eignen Instituten wirklich fortdauern, sondern auch in öffentliche und Privat-Erziehungsanstalten mehr und mehr übergehen, und selbst in der pädagogischen Schriftstellerei — von dem bändereichen Revisionswerk an bis auf die kindischste der zahllosen seitdem emanirten Kinderschriften herab — herrschen.

Denselben Gang, den die teutsche Cultur überhaupt von dem Reiche des großen teutschen Königes aus zu den andern Staaten unsers Vaterlandes nahm, sieht man auch den Philanthropinismus nehmen; und es verdient als eine merkwürdige Erscheinung ausgehoben zu werden, daß jene moderne Erziehungsweise von den Regierungen in dem Maße mehr begünstiget wurde, in welchem sie dem Beispiel des großen Vorbildes getreu, auch die sogenannte Landes-Cultur, nämlich Ackerbau, Gewerb- und Kunstfleiß aller Art, vorzugsweise begünstigten.

Inzwischen blieben doch überall die öffentlichen Unterrichtsanstalten gesetzlich in der alten Form und Verfassung. Man erkannte zwar die alte Methode von Tag zu Tag mehr als unbefriedigend, je dringender das Bedürfniß mechanischer und technischer Fertigkeiten zum Behuf des wachsenden Gewerbumtriebes wurde; und als man endlich in diesem Treiben und Drängen die eigentliche Bestimmung der Schule ganz vergaß, und sich zu der Höhe des Princips, sie als bloße Vorschule zur künftigen bürgerlichen und Berufs-Bestimmung zu erklären, erhoben hatte, mußte die Zweckwi-

drigkeit des herkömmlichen Gymnasialunterrichts, der eigentlich bloß auf allgemeine Bildung (wie es dem Erziehungsunterricht zukömmt) und, wiefern er auf specielle Bildung Rücksicht nahm, bloß auf Gelehrten-Bildung berechnet war, nur um so greller hervortreten, nachdem inzwischen auch das Bedürfniß und die Gelegenheit, durch Kenntniß und Geschick in den vielfältigen Verhältnissen des äußeren praktischen Lebens schnell sein Glück zu machen, die Zahl der Studirenden vermindert, und dagegen einen ganz neuen Stand von Schülern erzeugt hatte, die in der Schule nichts weiter suchten, als nur so schleunig wie möglich für den Gewerbsberuf, dem sie sich bestimmten, die nöthigen Vorkenntnisse zu erwerben. Als man nun die Gymnasien, denen es ohnehin an Schülern, die sich dem Studiren widmeten, hie und da schon zu mangeln anfieng, mehr den Bedürfnissen jener neuen Art von Schülern anzupassen versuchte, wurde eben dieses Zusammenmischen heterogener Lehrbedürfnisse in einer und derselben Lehranstalt gerade dadurch, daß Lehrlinge von so ganz verschiedenartiger künftiger Bestimmung ihre Vorbereitung durch einerlei Unterricht erhalten sollten, als die höchste Unvollkommenheit der öffentlichen Schulen fühlbar. Gleichwohl fehlte es bald an Geld, bald an Muth zu einer gänzlichen Reform der Lehranstalten, und man begnügte sich damit, den Unterricht in diesem und jenem Stücke, bald mehr bald weniger, nach dem Bedürfniß des Augenblicks zu modeln und dem herrschenden Zeitgeschmack anzupassen. Die Halbmethode, die dadurch eingeführt wurde, die nur

hie und da im Einzelnen besserte, bald diesem bald jenem Lehrstoff etwas abbrach und es dem andern zulegte, im Ganzen aber die Mangelhaftigkeit nur vermehrte, wurde theils in ihrer Mangelhaftigkeit nicht erkannt, theils ließ man sich durch ein dunkles Gefühl — obgleich man es sich selbst vielleicht nur als einen unverdienten Respect vor dem Alterthum des Schlendrians erklärte — noch immer abhalten, die ganze alte Methode gesetzlich umzuwerfen; theils ertrug man das Mangelhafte stillschweigend in dem Vertrauen, daß verständige Lehrer, was der Methode gebrach, in der Anwendung durch ihre Lehrweisheit ersetzen würden. In der That hatte auch hier die Praxis Auswege gefunden, die Fehler der Theorie zu mildern, indem die Lehrer selbst mehr Rücksicht auf den künftigen Beruf ihrer Lehrlinge nahmen, und diesem Unterschiede gemäß dafür sorgten, keinen mit Dingen, die für ihn entbehrlich waren, aufzuhalten, und dagegen auf andre, deren Kenntniß für seinen künftigen Berufskreis nöthiger schienen, desto mehr Gewicht zu legen.

So war, bei übrigens unrichtiger Theorie und unsystematischem Verfahren, durch die Praxis für das dringendste Bedürfniß noch leidlich gesorgt, und zugleich, durch gesetzliche Erhaltung der alten Form der Schulen, für eine künftige Zeit, wo eine richtigere Theorie sich wieder zum leitenden Princip erheben würde, die Werkstätte einer gründlicheren Bildung bewahrt.

In diesem ungewissen Zustande schwankte der Philanthropinismus mehrere Jahrzehnte hindurch, im dunkeln Gefühl seiner Untauglichkeit alle Formen versuchend, seit der Auferstehung der Philosophie vor dem mächtig vordringenden besseren Geiste auf der Flucht, und schon auf die letzte Hoffnung eines Succurses aus der Pestalozzischen Schule beschränkt. Da erschien er plötzlich in seiner gefährlichsten Gestalt, auf der Höhe systematischer Vollendung kühn genug, nicht nur seine Theorie als die allein wahre zu erklären und zur gesetzlichen Norm zu erheben, sondern zugleich auch die einer günstigeren Zukunft gesetzlich noch erhaltnen Freistätten der allgemeinen Bildung, durch Verwandlung in bloße Berufsschulen, für immer zu zerstören.

Durch diesen Angriff aber auf die letzte Schutzwehr einer bessern Bildung hat er selbst die allgemeine Stimme gegen sich aufgerufen, und öffentliche Warnungstafeln gegen seinen Irrthum auszustellen genöthiget. Mit jenem Schritte hat er seinen Kreis nunmehr durchlaufen und seine Bestimmung — wiefern ihm eine solche in der allgemeinen Bildungsgeschichte der Menschheit zuerkannt werden kann — in so weit erfüllt, als er in seiner früheren Periode dem Erziehungsunterricht überhaupt einen neuen Impuls gegeben und umfassendere Ansprüche an denselben zur Sprache gebracht, in seiner neuesten Gestalt aber gegen seinen eignen Mißbrauch die allgemeine Aufmerksamkeit aufgerufen und das Bedürfniß einer gänzlichen Reform seiner Unter-

richtsanstalten fühlbar gemacht, zugleich aber auch die nöthige Umwandlung der Schulen und Gymnasien durch das Beispiel seiner eignen Organisationen näher gelegt und als ausführbar gezeigt, und für die Reform selbst die doppelte Warnung gegeben hat, die Mißgriffe und Ausartungen der alten Methode nicht zu übersehen, und die gegründeten Forderungen der neuen Theorie nicht zu verkennen.

Fragt man übrigens, was denn der Philanthropinismus in seiner allerneuesten Gestalt Eigenthümliches habe, so findet man, außer der charakteristischen Aneignung eines problematischen Satzes, von welchem weiter unten noch die Rede seyn wird, kaum etwas anderes, als die Kühnheit, die Extreme einer strengen Folgerung aus dem Princip nicht zu scheuen, welche sich da insbesondre äußerte, wo es darauf ankam, für die erweiterten Lehranstalten den Umfang der Lehrgegenstände zu bestimmen. In allem andern zeigt sich nur eine größere Ausdehnung der früheren Ansichten und Behauptungen. So ist in Absicht des Verhältnisses zwischen Sprach- und Sach-Studium der erste rohe Gegensatz, der beide als contradictorie opposita betrachtet, nur dahin erweitert worden, daß jenes sogenannte Sach-Studium (worunter sie streng genommen nur die Bekanntschaft mit dem Gewerb-Material verstehen) nicht bloß dem künftigen Handwerksmann, sondern selbst dem Gelehrten unentbehrlich sey, um ihn von der Einseitigkeit des sogenannten Sprach-Studiums abzubringen. In Absicht des Sprach-Studiums

selbst vermißt man sogar die oben gerühmte Kühnheit der Consequenz. Denn, obgleich die alten Sprachen auf ein Minimum von Zeit für etwas weniges Latein beschränkt, und fast durch ein „graeca sunt, non leguntur!“ abgefertiget sind: so muß man sich doch selbst über diese geringe Condescendenz zu dem alten Schlendrian um so mehr wundern, je näher von der einen Seite es lag, den Nicht-Gelehrten von jenem, noch aus den Anfängen der Gymnasial-Einrichtung abstammenden, Zwange ganz zu befreien, und je scheinbarer von der andern Seite selbst für den Gelehrten das Studium der alten Sprachen sich als ganz entbehrlich erklären ließ, nachdem die teutsche Cultur die Höhe wirklich erreicht hat, in ihrer eignen Sprache alle Wissenschaften behandeln, die classischen Schriften der Alten darstellen, und selbst Classiker aufweisen zu können. Um so mehr aber verdient jene Kühnheit des Systems in Bestimmung des Umfangs der Lehrgegenstände Bewunderung, nachdem es sogar jenes sich von selbst anbietende Auskunftsmittel zu Vereinfachung des sogenannten Lehrstoffes von der Hand gewiesen hatte. Bedenkt man nämlich alle die Schwierigkeiten, welche der philanthropinische Grundsatz, „daß die Schulen überhaupt vor allen Dingen als Vorschulen für den künftigen Beruf der Lehrlinge betrachtet und behandelt werden müssen,“ in seiner wirklichen Anwendung auf die Lehranstalten findet; wie wenig fürs erste schon an und für sich während der Schuljahre eines Menschen dessen künftiger Beruf sich mit solcher Sicherheit bestimmen läßt, daß die Vorkenntnisse, die er in der Folge

nöthig haben werde, darnach berechnet werden könnten; wie mannichfaltig und verschiedenartig fürs zweite die Lehrgegenstände einer Anstalt werden müssen, welche für alle Arten von Beruf die erforderlichen Vorkenntnisse zu lehren übernimmt; um wie vieles endlich diese Schwierigkeit noch steigt, wenn in einer und ebenderselben Art von Lehranstalten nicht nur die gesammte höhere Bürger-Bildung, sondern zugleich auch die Gelehrten-Bildung vereiniget werden soll: so muß man gestehen, daß der Muth, zur Ausführung solcher Anstalten wirklich Hand anzulegen, nur auf der Höhe des Princips begreiflich wird, zu welchem sich der allerneueste Philanthropinismus erhoben, und das er auf eine ihm ganz eigenthümliche charakteristische Weise verstanden und angewendet hat, des Princips nämlich: „daß die Bildung überhaupt nur Eine, mithin der „Art nach gar nicht verschieden sey, und sich darin „kein anderer als ein Grad-Unterschied denken „lasse.“ Nur auf dieser Höhe des Princips war es möglich, für die verschiedensten Arten von Lehrlingen einerley Lehrform und Lehrstoff anzuordnen und zu dem letzteren die ganze Encyklopädie des Wissens aufzunehmen. In dieser Ansicht ist sogar auch das consequent, selbst dem Nicht-Gelehrten die Erlernung der gelehrten Sprachen nicht ganz zu erlassen.

Consequenz also kann man diesem allerneuesten System des Philanthropinismus nicht absprechen. Aber, ob diese Consequenz auch reale Wahrheit habe, ob diese Methode, bei allem Anschein von praktischer Vor-

züglichkeit, den sie sich zu geben sucht, auch den wahren praktischen Bedürfnissen entspreche, ist eine höhere und sehr nothwendige Frage.

Das Folgende hat die Absicht, diese Frage einer wissenschaftlichen Prüfung zu unterwerfen. Hier, in diesem historischen Abschnitte, sey es mir nur noch erlaubt, einige geschichtliche Resultate zu ziehen, und auf einige Zeichen der Zeit hinzudeuten, welche in Beziehung auf diesen Gegenstand der Aufmerksamkeit werth seyn dürften.

Erstens für die philanthropinische Lehrart selbst spricht der Erfolg nichts weniger als günstig. Was ist denn aus den Philanthropinen, in denen doch die Lehrart nach ihrem ganzen Umfang ungehindert wirken kann, Hohes und Vortreffliches hervorgegangen? Haben sie denn auch nur Einen Lehrling aufzuweisen, der selbst im Felde des praktischen Wissens etwas Großes geleistet, oder in irgend einem praktischen Geschäft sich vorzüglich ausgezeichnet hätte? Soll denn nun die Schuld von dieser auffallenden Erscheinung gar nicht in der Lehrart selbst, sondern nur in zufälligen Hindernissen, die ihrer vollen Ausübung im Wege standen, gesucht werden? Sollte wirklich ein ganz eignes Unglück des Philanthropinism gewollt haben, daß sich unter so vielen Lehrlingen, die durch seine Schule gelaufen sind, auch nicht Ein vorzüglicher Kopf gefunden hätte? Dies ist so wenig wahrscheinlich, daß man vielmehr, ohne ungerecht zu seyn, den Schluß ziehen darf: daß die Lehr-

art die Schuld trage, daß sie die Kraft der Seele nicht übe, den Flug des Geistes lähme, und daß, durch sie zur Erde herabgezogen, der Mensch (wofern nicht eine ausgezeichnet treffliche Natur ihn in die Höhe hält,) in Gemeinheit versinke, und für allen Adel der Denkart, für alle wahre Humanität, wahrhaft verbildet und unempfänglich gemacht werde.

Will man aber von dem Philanthropinismus, was er in seiner Ganzheit nicht leistet, in seiner Halbheit erwarten? Haben denn die Zwitterschulen, die halb neologisch dem Philanthropinismus, halb paläologisch dem alten Schlendrian huldigten, auf den alten Rock den neuen Lappen flickten, viel Großes bewirkt? Es ist doch eine eigne historische Erscheinung, daß man fast immer, wo man nach der Bildung eines ausgezeichneten Mannes fragt, auf eine alte Schule trifft, und wo man eines ausgezeichneten Mannes bedarf, noch immer gern nach Männern aus der alten Schule fragt. Wenn nun das nicht ebenfalls bloß Zufall seyn soll, und mithin das Verdienst von dieser, wie die Schuld von jener Lehrart, nicht wohl bezweifelt werden kann: so muß man gestehen, daß die Geschichte ihre Warnung deutlich genug ausgesprochen hat.

Zweitens aber weit wichtiger noch ist die Lehre, welche die Geschichte über die Folgen der Denkart, die den Philanthropinismus erzeugt und von ihm genährt wird, ausgesprochen hat. Wohin jene Denkart führe, die das irdische Interesse zum höchsten erhebt, das gan-

ze Glück einer Nation in die Masse materieller Production, den ganzen Werth des Einzelnen in den Erwerb mechanischer Fertigkeit setzt, alle Aufklärung in der Leerheit von schimpflichem Aberglauben sucht und alle geistige Thätigkeit auf diese Ausleerung beschränkt, das wahre höhere Interesse dagegen nicht kennt, alles Ideale für Träumerei erklärt und haßt, — wie diese Denkart jede bessere Triebfeder im Menschen lähme, jede höhere Kraft zerstöre, jeden wahren Enthusiasmus tödte, jeden ächten Patriotismus im Keime ersticke, alles zum seelenlosen Maschinismus herunterziehe, und damit selbst die Selbstständigkeit der Nation gefährde: das kann für die, die sehen wollen, in unsern Tagen nicht mehr zweifelhaft seyn.

Man kann diesen Ansichten, wiefern sie die Nothwendigkeit einer gänzlichen Umwandlung der öffentlichen Unterrichtsanstalten andeuten sollen, wichtige historische Bemerkungen entgegensetzen.

„Den herrschenden Zeitgeist, kann man sagen, hat zu keiner Zeit eine Erziehungslehre gemeistert, vielmehr wo einmal eine vorherrschende Richtung eines Zeitalters sich zeigt, da findet eine neue Erziehungslehre nur Eingang und Einfluß, wiefern sie mit jener Richtung harmonisch ist. Auch der Philanthropinismus war mehr Erzeugniß als Ursache der Bildung seiner Zeit. Wie will man denn jetzt mit einer neuen Unterrichtstheorie, die dem Geist der Zeit zuwider ist, den Geist der Zeit zu bannen hoffen? Wäre dies nicht eben so thöricht,

als den rollenden Wagen durch Eingreifen in ein Rad aufhalten zu wollen? Wie sollte auch nur eine solche Theorie Eingang finden? Wie soll die gegenwärtige Generation zu dem Willen gelangen, die kommende anders zu erziehen, so lange sie ihr Wollen und Thun, ihr Streben und Treiben für das rechte und wahre hält? Will man hoffen, daß die Regierungen einer solchen Theorie durch gesetzliche Vorschrift Eingang verschaffen, so ist wohl zu bedenken, ob nicht vielmehr die Schulen leer stehen werden, wenn sie den Forderungen des Zeitgeschmackes so wenig entsprechen? — Und dann, empfängt nicht die Cultur jetzt ihre Richtung von der Noth der Zeit? Man muß jetzt für den Augenblick nur sorgen; der Vater will nur das vom Sohn erlernt, was ihm im Augenblick zu Brod verhilft; es wird nicht helfen, wenn wir etwas anders lehren lassen; und es würde selbst nicht billig seyn, da ideale Bildung zu verlangen, wo mit realer Noth ein schwerer Kampf um Subsistenz zu kämpfen ist."

So scheinbar aber auch diese historischen Einwendungen sich mögen machen lassen, so sind sie doch kaum mehr als ein Glaukom. Fürs erste ist die Noth der Zeit so furchtbar nicht, als Trägheit und Gleichgültigkeit gegen das Bessere, die zu allen Zeiten den durchgreifenden Reformen ähnliche Wehklagen entgegenzustellen gesucht haben, in übertriebnen Schilderungen vorspiegeln möchten: und eine Regierung, die das Rechte will, kann jenes Herandrängen zum frühen Brod und Gewinn nicht zum Maßstab der öffentlichen Erziehung

nehmen wollen; sie wird vielmehr demselben einen Damm entgegensetzen müssen. Fürs zweite ist auch das Zeitalter keineswegs so unempfänglich für das Ideale, daß ein Erziehungsplan, der darauf mehr Gewicht als auf das Materiale legt, einen allgemeinen Widerspruch zu fürchten hätte. Zwar hat das philanthropinische System so vieles, was dem oberflächlichen Räsonnement sehr gründlich scheint und wohlgefällt; deswegen kann es ihm an einer großen Zahl von Freunden und Vertheidigern nicht fehlen. Allein als herrschende Denkart kann dies Niemand ausrufen wollen, der auf die Zeichen der Zeit merkt, und sie versteht.

Ein andrer Geist, dem jener der Aufklärung nur als Vorläufer Platz gemacht hat, ist mit der Wiederauferweckung des ächten philosophischen Denkens unter uns erschienen, und hat seit zwanzig Jahren aller bessern Köpfe unter uns in allen Arten des Wissens und des Geschäftes sich bemächtiget. Dieselbe merkwürdige Reform, welche das Ideale wieder zu der Ehre, Realität zu seyn, hervorgerufen hat, ist in dem ganzen Umkreis unsrer Bildung, in Wissenschaft und Kunst, in Philosophie und Religion, in allen Zweigen des Thuns und Lebens in unzweideutigen Erscheinungen sichtbar; die Ueberzeugung von der Schädlichkeit nicht nur, sondern selbst von der gänzlichen Untauglichkeit jenes plumpen Realismus ist nicht mehr bloße unsichere Meinung dieses oder jenes Einzelnen; die Idealität der Wahrheit und die Wahrheit des Idealen, von aller Vernunft als Wahrheit Geforderten und Vorausgesetzten, wird

immer allgemeiner und lauter anerkannt, die Stimme derer, die jene Ueberzeugung höhnen, immer heimlicher und schwächer. Mit einem Wort, ein besserer Geist, der Geist des Humanismus, hat sich wieder aufgerichtet; und die sich noch in den Zeiten des anbrechenden Philanthropinismus glauben und halten, werden sich bald um ein halbes Jahrhundert älter finden, als die Zeit, welche sie als für das Bessere noch unreif mit naiver Keckheit zu verschreien suchen.

Diese Stimmung, die sich eben in der Pädagogik am stärksten ausgesprochen hat, in dem Unwillen, mit welchem der modernste Philanthropinismus aufgenommen worden ist, verspricht auch einer gründlichen Reform der Pädagogik einen günstigen Erfolg, den man mit um so größerer Zuversicht erwarten und verheißen kann, je zuversichtlicher jenes allgemeine Aufstreben eines besseren Geistes der Humanität erwarten läßt, daß — sofern nur nicht zunehmende Noth der Zeit die Menschen in ihrer physischen Existenz bedrängt und sie in die ausschließende Sorge für das animale Leben zurückschreckt, — bald die Rede nicht mehr sowohl davon seyn werde: ob man mit einem neuen Unterrichtsplane dem Zeitalter voraus eilen dürfe oder könne? als vielmehr davon: ob man mit dem Unterrichtsplane hinter dem Zeitalter zurückbleiben, und dasselbe aufhalten wolle?

Zweiter Abschnitt.

Wissenschaftlicher Gesichtspunkt der Untersuchung.

Eine bloß historische Andeutung entgegengesetzter Systeme setzt der wissenschaftlichen Untersuchung derselben allerlei Schwierigkeiten entgegen. Da die wissenschaftlichen Gegensätze sich in der Erfahrung nicht leicht in ihrer ganzen scharfbegränzten Gestalt darstellen, sondern meistens gleich wechselseitig etwas von dem entgegengesetzten Extreme zur Milderung aufnehmen, sonach die Praxis in der Regel anders erscheint als die Theorie: so finden sich nicht nur auf beiden Seiten leicht allerlei Ausflüchte, Berufungen auf Ausnahmen und Modificationen, durch welche den Einwürfen schon vorgebeugt seyn soll, sondern auch Recriminationen von Uebertreibung, Einseitigkeit und Befangenheit, die den Streit endlos machen würden, wenn der Streitpunkt selbst erst überall dagegen gesichert werden müßte. Die vorangeschickte kurze historische Uebersicht hat daher auch nicht die Absicht, den Gesichtspunkt der Untersu-

chung selbst zu fixiren, sondern sollte nur zum Belege dienen, daß die Systeme, die hier dargestellt und geprüft werden sollen, nicht bloß in Gedanken, sondern in der That existiren, und die Gefahr, auf welche hingedeutet wird, nicht bloß eine eingebildete sey. Dagegen sollen hier die beiden Systeme des Erziehungs-Unterrichts, ohne alle weitere Rücksicht auf ihre historische Beschaffenheit, mit welcher sie sich in der Erfahrung zeigen, einzig als streng wissenschaftlicher Gegensatz aufgefaßt und geprüft werden. So allein wird es möglich seyn, nicht nur die wissenschaftliche Prüfung, ohne Beschuldigung einer Parteilichkeit, ruhig durchzuführen, sondern auch, von dem wissenschaftlich bestimmten Gesichtspunkt aus, beiden Systemen volle Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, das Extrem in beiden und den Vereinigungspunkt beider sicher zu erkennen.

1.

Der Hauptgegensatz, auf den es bei Beurtheilung der entgegengesetzten Unterrichtssysteme ankömmt, liegt unstreitig in der Idee des Menschen selbst und seiner Bestimmung, oder vielmehr in der willkürlichen Construction des Begriffes vom Menschen, in welcher jene Idee (oder, nach der wissenschaftlichen Sprache, der Begriff a priori von dem Menschen) von der einen oder von der andern Seite unvollständig und unrichtig aufgefaßt wird. Da der willkürlich construirte Begriff vom Menschen dem Systeme der Erziehung und Bildung desselben zum Grundprincip dienen muß, so wird nothwendig

das System selbst auch vollständig oder unvollständig, richtig oder unrichtig, je nachdem der aufgestellte oder stillschweigend zu Grunde gelegte Begriff vom Menschen gefaßt ist. In den Hauptbeziehungen, in denen die Idee des Menschen verschieden aufgefaßt werden kann, ist deshalb auch der Hauptgegensatz der beiden Unterrichtssysteme zu suchen: in dem Gegensatz von Geist und Thier, Vernunft und Kunstverstand, Rationalität und Animalität, die in dem Menschen zu Einem wunderbaren Ganzen verknüpft sind.

So alt auch die Unterscheidung dieser zweifachen unerklärbar zusammengesetzten Natur des Menschen ist, so vielseitig sie auch beleuchtet, so wiederholt sie bei den verschiedensten Veranlassungen in Erinnerung gebracht worden: so wird sie doch von Theoretikern und Praktikern, die es mit dem Menschen zu thun haben, immer aufs Neue wieder übersehen; und man darf sich nicht wundern, auch in Theorie und Praxis des Erziehungsunterrichtes den Gegensatz vergessen und durcheinander gemengt, oder einseitig aufgefaßt zu finden. Der letztere Fall ist hier näher in Betrachtung zu ziehen.

2.

Wird in dem Erziehungsunterrichte die zweifache Natur und Bestimmung des Menschen, durch Abstraction von seiner animalen Natur und sei-

nem Verhältnisse zur Außenwelt, verkannt, seine geistige Natur allein als sein ganzes Wesen, sein Leben in Ideen als seine einzige Bestimmung betrachtet: so werden dadurch zwar sehr hohe Forderungen in Rücksicht der Erziehung und des Unterrichtes begründet, und es kann sogar für die Theorie vortheilhaft seyn, durch eine solche Abstraction sich die Aufgabe des Erziehers in ihrer höchsten Wichtigkeit zu vergegenwärtigen, um nicht, durch den Blick auf die mannichfaltigen äußeren Verhältnisse und Bedürfnisse des Menschen verworren, auf das minder Wichtige zu viel Gewicht zu legen, und dagegen das unbedingt Wichtige zu vernachlässigen. Allein, wie alle Abstraction einseitig ist und auf einseitige Ansichten und Resultate führt, wofern sie nicht, bloß zum Behuf der freien Betrachtung vorgenommen, um einen Gegenstand theilweise desto schärfer aufzufassen, vermittelst gleichmäßiger Beachtung und Zusammenfassung aller Theilmerkmale, vollständig durchgeführt wird: so muß auch ein Erziehungssystem, das den Menschen, mit der bezeichneten Abstraction, bloß in seiner geistigen Natur und Bestimmung betrachtet, auf Forderungen geführt werden, die nicht nur in den beschränkten äußeren Verhältnissen, unter denen die allermeisten Menschen in dieser Welt leben müssen, unausführbar sind und insofern mit allem Recht überspannt heißen, sondern die auch überall kein Object ihrer Anwendung haben und insofern für zwecklos gelten, und noch mehr, die in sich selbst ungültig, einseitig und unvollständig sind.

Auf dieser einen Seite steht daß System des oben so benannten Humanismus, das bei aller Würde und Erhabenheit seiner Ansichten von dem Wesen und der Bestimmung des Menschen, bei aller Vortrefflichkeit seiner Forderungen an die Erziehung und Bildung desselben, gleichwohl von dem Vorwurfe der Einseitigkeit und Ueberspannung nicht freigesprochen werden kann, sofern es seiner Grundansicht consequent bleibt. Es ist wahr, das Unbedingte in dem Menschen ist die Vernunft, und seine geistige Natur begründet sein eigentliches Wesen; das Animale hingegen, was er mit der ganzen übrigen thierischen Welt gemein hat, wird nicht ohne Grund zu seinem Wesen so wenig gezählt, daß die Benennung der Menschheit, der Humanität, bloß seine geistige Natur, mit gänzlicher Abstraction von der animalen, bezeichnet. Es scheint daher auch vollkommen begründet, daß die Erziehung und Bildung des Menschen sich, mit Hintansetzung seiner niedrigen Natur, ausschließend mit dem beschäftige, was nicht nur als das Höchste in ihm, sondern sogar als sein Wesen selbst gedacht wird. Allein der Mensch ist weder jene geistige noch jene animale Natur allein, weder das eine noch das andre Abstractum allein; und nicht nur der Mensch selbst wird unrichtig gedacht, wenn er als der eine oder als der andre unterschiedne Theil seines Wesens allein gedacht wird, sondern auch der eine wie der andre Theil seines Wesens wird unrichtig gedacht, wenn er außer der Verbindung mit dem andern gedacht wird. Was übrig bleibt, wenn ich in dem Wesen des Men-

schen Geist und Vernunft wegdenke, erscheint freilich, als bloße Thierheit, verächtlich; aber die Thierheit im Menschen ist von Geist und Vernunft nicht abgesondert, durch die Verbindung mit diesen aber selbst etwas Heiliges; und man dürfte wohl den Pädagogikern, welche die animale Natur des Menschen mit Füßen treten zu müssen meinen, mit dem Apostel zurufen: „wisset, daß euer Leib ein Tempel des heiligen Geistes ist, der in euch ist!“ Eben so erscheint das, was übrig bleibt, wenn ich in dem Wesen des Menschen alles Animale wegdenke, als reine Geistigkeit, als das allein Ehrwürdige in ihm: aber die Geistigkeit im Menschen ist so wenig ein von Animalität abgesondert für sich Bestehendes, als die Thierheit in ihm ein von Geist und Vernunft isolirtes für sich Bestehendes ist; in der Verbindung mit dem Animalen aber steht auch die geistige Natur des Menschen unter ganz andern Bedingungen, als wir sie denken, wenn wir sie durch Abstraction isolirt als reinen Geist denken.

Die Weltleute lächeln, oder lachen auch wohl gar, über die Schulphilosophen mit ihren Redensarten von der rein geistigen Natur des Menschen; und sie sind ihres Triumphes immer gewiß, indem sie nur auf die unabweisbaren, zum Theil schreienden, Bedürfnisse hindeuten dürfen, die den Philosophen wie die übrigen Menschen an seine thierische Natur und seine irdische Abstammung mahnen. Eben dadurch ist es ihnen auch so leicht, alle die Forderungen einer besondern Sorg-

falt für die höhere Natur des Menschen, die von den Philosophen aufgestellt werden, entweder durch Hinweisung auf die Noth physischer Bedürfnisse der Menschen niederzuschlagen, oder als bloße gutmüthige Schwärmerei abzuweisen.

Trifft gleich jener Spott nicht den rechten Punkt, so trifft er doch nicht unverschuldet. Indem die Humanitäts-Philosophen durch logische Abstraction die geistige Natur des Menschen isoliren, und dieses logische Abstractum allein als das eigentliche Wesen des Menschen vorstellen, begehen sie einen logischen Fehler, der sie zu schwärmerischen Ansichten in der That verleitet. Indem sie aber auf jenes logische Gebilde, das zwischen Himmel und Erde schwebend nirgends eine wahre Heimath hat, praktische Forderungen gründen, fehlt diesen selbst auch Zweck und Bedeutung. Wird das Wesen des Menschen als reine Geistigkeit isolirt gedacht, so wird er selbst damit von der ganzen sichtbaren Welt isolirt, so hat er mit ihr keinen andern Zusammenhang und sie für ihn keine andere Bedeutung, als daß er von ihr Nahrung für sein thierisches Leben bezieht, das er selbst als etwas Erniedrigendes und fast als eine Verunreinigung an sich betrachtet, und von welchem er befreit zu werden sich sehnt und sich selbst zu befreien strebt, um als reiner Geist in seinem ungetrübten Glanze hervorzugehen! Daran hangen dann, für diejenigen wenigstens, die ihren Ansichten consequent bleiben, alle die Schwärmereien der Geringschätzung und Verachtung dieses Erdenlebens, die in der Idee

zwar mit einem reinen andächtigen wahrhaft ehrwürdigen Gemüthe verbunden seyn können, in der Praxis aber auch selbst bei einem solchen Gemüthe ihre Untauglichkeit dadurch zeigen, daß sie alles kräftige Wirken nach Außen lähmen, alles Bestreben des Geistes, seinen Ideen in der Außenwelt Wirklichkeit zu geben, worinn allein das wahre Handeln besteht, hindern, und dem Leben eines solchen Gemüthes in seinen Ideen, dem Streben desselben nach Vervollkommnung und Vollendung, eine Verschlossenheit geben, durch die es als der vollendetste Egoismus erscheint, indem alle seine Arbeit und Mühe keinen andern Zweck hat, als es selbst und seine eigne Vollkommenheit, lediglich um vollkommen zu seyn.

Jene falsche Abstraction und die daraus entspringende Einbildung von der reinen Geistigkeit des Menschen erscheint aber praktisch noch schädlicher und zugleich in großer Albernheit bei denen unsrer jungen Zeitgenossen, die auf ihrem rein geistigen Standpunkt sich für alle Verhältnisse des eigentlichen Geschäftes auf Erden zu vornehm dünken, die für die hohen Ideen, mit welchen ihre Intelligenz das Universum zu umfassen wähnt, auf dieser Erde keinen Punkt der Anwendung sehen, durch den nicht ihre reine Geistigkeit verunreiniget würde, die eben deshalb jede positive Kenntniß und jede Fertigkeit verächtlich von sich weisen, die nöthig ist, um den Ideen Wirklichkeit in dieser Erdenwelt zu geben. An deren Beispiel zeigt sich um so auffallender, daß mit dem Abstractionswahn, der den

Menschen als reine Intelligenz nimmt, nicht nur eine ungegründete Verachtung seiner animalen Natur verbunden ist, sondern auch die hohe Bedeutung selbst verloren geht, welche die ganze sichtbare Welt eben durch den unerklärbaren Zusammenhang und die unauflösliche Einheit derselben mit dem Unsichtbaren hat, und welche der Mensch auch seinem Handeln in dieser Welt beilegen muß, sobald er erkennt, daß sein Leib nicht, von dem Geiste getrennt, bloß die Maschine ist, sein thierisches Leben zu tragen, sondern, von dem Geiste innigst durchdrungen, das Organ, sein geistiges Leben in der äußeren Welt darzustellen und ihm dadurch einen Innhalt zu verschaffen, ohne welchen es in leerer Träumerei verkömmt.

Dahin führt, sobald nur Consequenz beobachtet wird, die einseitige Abstraction, die den Begriff des Menschen nur von dieser einen Seite faßt; und es ist hohe Zeit, offen zu gestehen, daß die bezeichnete Humanitäts-Philosophie nicht ohne Schuld ist, wenn ihren theoretischen Behauptungen Mysticismus und ihren praktischen Forderungen Unausführbarkeit und Untauglichkeit in den Lebensverhältnissen vorgeworfen wird; daß vielmehr die philosophische Weisheit auch darinn von dem Weltverstand, den sie so gern überall heruntersetzen möchte, beschämt und mit Recht verspottet und zurückgewiesen wird, so lange sie auf unvollständige Abstractionen Theorieen baut, denen sie mit verblendetem Eifer Einführung ins Leben und sogar gesetzliche Kraft zu verschaffen trachtet.

Auf demselben Abwege nun finden wir unläugbar auch das Extrem des Erziehungsunterrichts, welches durch den **Humanismus** repräsentirt, in seiner historischen Erscheinung zwar auf mancherlei Weise modificirt und gemildert, im Ganzen aber auf dieselbe Weise ausgesprochen wird. Indem der Humanismus fordert: „daß ausschließend der Geist des Menschen geübt und gebildet, mit Bildung des Körpers keine Zeit verloren, auch die Geistesübung selbst ausschließend an geistigen Gegenständen, an den heiligen Ideen, die allein einen unvergänglichen ewigen Werth haben, angestellt, auf materielle Gegenstände der sichtbaren vergänglichen Welt gar keine Rücksicht dabei genommen werde, u. dgl.;" macht er sich, zwar nicht der Inconsequenz, aber der Einseitigkeit, die aus der Halbheit seines Princips hervorgeht, unstreitig schuldig; und man darf sich nicht wundern, wenn ihn in dem Urtheil der verständigen Weltleute alle die Vorwürfe der Ueberspannung, der Schwärmerei, des Mangels an Weltkenntniß u. s. w. treffen, die oben im Allgemeinen als gegründet aufgezeigt worden sind.

Damit kann jedoch keinesweges gesagt seyn sollen: daß der Humanismus nichts Wahres enthalte; am allerwenigsten aber: daß diejenigen recht haben, die, verkennend das Wahre, ewig Ehrwürdige, das der Humanismus in Schutz nimmt, in demselben nur das Einseitige und Ueberspannte erblicken und verspotten, selbst aber nicht weniger einseitig auf das entgegengesetzte Extrem überspringen und, indem sie den Mängeln von

jenem abzuhelfen meinen, dem allerverderblichsten Mißbrauch huldigen. Die folgende Prüfung beider Systeme wird dies einleuchtend genug zeigen; jetzt ist es vor allem andern darum zu thun, auch den Gegensatz mit möglichster Bestimmtheit aufzufassen.

3.

Wird in dem Erziehungsunterrichte die zweifache Natur und Bestimmung des Menschen, durch Abstraction von seiner geistigen Natur und seinem Verhältnisse zur Innenwelt, verkannt, seine animale Natur als die unzweifelhafte solide Realität seines Wesens, sein Schaffen und Wirken in materiellen Dingen als die einzige unzweifelhafte Bestimmung desselben betrachtet: so muß dies zwar ohne Zweifel in den Maßregeln des Erziehens und Unterrichtens von der einen Seite eine gewisse Nüchternheit begründen, die vor mystischer Verbildung der Zöglinge hinlänglich sichert, und von der andern Seite antreiben, für alles zu sorgen, was dem Lehrling im späteren Leben zu seinem Berufe in dieser Welt und zu einem glücklichen Fortkommen in derselben behülflich und in Zeiten des Dranges und der Noth zu wissen unentbehrlich seyn dürfte. Allein, wenn jene erste Abstraction, die den Menschen als bloß geistige Natur betrachtet, schon theoretisch ungültig und praktisch nachtheilig ist, so muß beides noch bei weitem mehr in dieser letztern Abstraction eintreten, die den Menschen als bloß animale Natur betrachtet. Was jene Ansicht vom Menschen auffaßt, ist in jeder Beziehung der wichtigere Theil seines Wesens, seine hö-

here Natur; welche verkennen, das Wesen des Menschen selbst, die Humanität, verkennen heißt: was dagegen die letztere Ansicht vom Menschen auffaßt, ist in jeder Beziehung der minder wichtige Theil seines Wesens, seine niedere Natur, das, was er mit dem ganzen Thierreiche gemein hat, und was eben deshalb auch mit Recht den Namen der Humanität nicht theilt, sondern als Animalität der Menschen-Natur nur beigezählt wird. So gewiß es überall nachtheiliger ist, die Sorge für das minder Wichtige zu übertreiben und das Wichtigere darüber zu vernachlässigen, als umgekehrt, mit Hintansetzung des minder Wichtigen, das Wichtigere mit einer zu ängstlichen Sorgfalt zu pflegen: so gewiß muß der Nachtheil, den die Einseitigkeit der letztern Abstraction des Begriffes vom Menschen in dem Unterrichtssysteme zur Folge hat, unendlich viel größer seyn, als in dem entgegengesetzten Systeme je zu fürchten ist. Die Gefahr erscheint aber noch um soviel furchtbarer, wenn man bedenkt: fürs erste, daß die Sorge für geistige Bildung des Menschen überhaupt, — da ein freiwilliger natürlicher Antrieb dazu ihm, bei seiner Trägheit zur Reflexion, (welche sogar als die Erbsünde bezeichnet worden,) fast ganz mangelt, — so unentbehrlich, und eben deshalb nicht so leicht zu übertreiben ist, als die Sorge für die animale Bildung, welche bei dem ohnehin so mächtigen Antriebe dazu, der in der Natur des Menschen selbst liegt, nur gar zu leicht übertrieben werden kann; fürs zweite aber, daß aus demselben Grunde auch die Vernachlässigung der besondern Sorge des Erziehers für die animale Bil-

dung seines Zöglings, wenn er ihn dafür im Geistigen mehr übt, wenig Nachtheil haben kann, da die an geistigen Gegenständen erlangte Geistesfertigkeit ihm erforderlichen Falles auch für animale Zwecke dienen kann, und überdies theils eigner Vortheil theils oft selbst die Noth ein scharfer Sporn ist, ihn noch späterhin zum Erlernen versäumter für animale Zwecke nöthiger Kenntnisse anzutreiben, dagegen aber die vernachlässigte geistige Bildung einerseits von keiner Art animaler Bildung ersetzt werden kann, andrerseits in irdischem Vortheil und leiblicher Noth so wenig einen Sporn findet, der den Menschen zum Nachholen des Versäumten antriebe, daß vielmehr beide sogar der gereifteren geistigen Bildung noch gefährlich werden, um so mehr also den kaum aufgekeimten Saamen derselben zu ersticken drohen; so daß eine Bildung, die den Zögling mit überwiegender Sorgfalt zur Vernunft zu wecken versäumt, und dagegen die animale Thätigkeit noch mehr in ihm aufregt, die Humanität desselben, wofern nicht eine besonders kräftige Natur ihn bewahrt oder ein eigner Schutzgeist ihn rettet, unfehlbar verbildet, und es wenigstens das Verdienst des animalen Bildners nicht ist, wenn seine Kunst nicht in eine Bildung zur Bestialität *) ausschlägt.

*) Unerachtet es dem Zwecke dieser Schrift entgegen ist, Namen zu nennen, so mag doch hier eine Ausnahme statt finden in Absicht einer kleinen Schrift, die unlängst über das, was der Erziehung Noth ist, ein heftiges, aber treffliches Wort gesagt hat, und eine ehrenvolle Erwähnung besonders verdient: Über die Schulbildung zur Bestialität. Ein Programm zur Eröffnung des neuen

Auf dieser Seite steht das System des oben so benannten **Philanthropinismus**, das bei aller Solidität und Nüchternheit seiner Ansichten von dem Wesen und der Bestimmung des Menschen, und bei aller Nachdrücklichkeit seiner Forderungen an die Erziehung und den Unterricht desselben, gleichwohl dem Vorwurfe der gefährlichsten Einseitigkeit nicht entgehen kann: — gefährlich, nicht bloß weil sie das unbedingt Wichtige verkennt, und das unbedingt Nothwendige versäumt, sondern auch weil sie, den Sinn auf das Sichtbare heftend, den Unglauben in Absicht auf das Unsichtbare verbreitet und vermehrt. Es ist wohl natürlich, auf die Realität dieser sichtbaren Welt etwas rechtes zu halten; und ich will in diesem soliden Glauben um so weniger jemanden stören, da ich die Bedeutung recht wohl kenne, in welcher er wirklich solid ist, welche jedoch schwerlich bei jenen zutreffen möchte, die das Zuverlässige in die Handgreiflichkeit setzen. Aber es ist doch auch fast handgreiflich unwahr, daß dem Sichtbaren allein Realität zukomme, und der Mensch muß seine ganze bessere Natur verläugnen, dem nichts für wahr und unbezweifelt gilt, als was ihm in die Sinne fällt, und der darauf den seichten Grundsatz baut: am sichersten sey es, für das zu sorgen, was wir gewiß haben! Welche Gewißheit, der das Evangelium entgegensetzt: du Narr, diese Nacht wird man deine Seele von dir fordern!

Lehrkurses in der Kantonsschule zu Aarau, von *Ernst August Evers*. Aarau, 1807. 41 S. 4.

Es ist aber um so mehr nothwendig, diese Denkart hier in ihrem wahren Lichte zu zeigen, nicht bloß weil sie so natürlich ist und deshalb so viele Anhänger hat, sondern insbesondre auch weil sie als die Hauptgrundlage des Philanthropinismus noch nicht genug beachtet ist. Folgendes sind die Grundzüge zu einer vollständigeren Schilderung dieses einschmeichelnden Systems.

„Dieses Erdenleben hat der Mensch; seinen Körper fühlt er, und die Lust, die in ihm sich regt; die Welt, die in ihm sich spiegelt, berührt er, um sich von ihrer Solidität unwidersprechlich zu überzeugen, und den hohen Werth, den sie für ihn hat, spürt er in dem Vergnügen, das er nicht nur von ihrem Anblick, sondern noch kräftiger, indem er von ihr verschlingt, empfindet. Doch wär er darinn nur dem Thiere gleich, das auch, wie er, des Daseyns Lust genießt. Allein sein hoher Vorzug vor dem Thiere wird ihm unverkennbar durch das Bewußtseyn seines Geistes selbst bewährt. Zwar, ihn, den Unsichtbaren, sehen kann er nicht: allein die Wahrheit seines Daseyns bleibt ihm doch nicht zweifelhaft; er erkennt sie in den Lebensplanen, die sein Geist entwirft, die seinem Leben erst Bedeutung, Zweck und Einheit geben. Kann auch das Thier mit Zweck und Plan sich diese Erde unterwerfen, aus tausend Freuden und Genüssen, die sie darbeut, sich die reizendsten, die reichsten und die dauerndsten erwählen, die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft klug in Eins verbinden, mit Scharfsicht und geübtem Blick

Erfahrungen vergleichen und darnach vorausgesehne Folgen schlau berechnen und verhüten oder suchen, und so durch überlegten Plan die Freude seines Daseyns ungetrübt erhalten und verdoppeln? Das aber kann der Mensch durch seinen Geist, und das verbürgt ihm das reale Daseyn dieses Geistes, durch den er das vermag. Das aber deutet ihm auch die Bestimmung seines Geistes, den Zweck, wozu er ihn erhalten hat, und wozu er ihn auch mit Sorgfalt bilden und gebrauchen soll: das Leben nämlich möglichst angenehm zu machen, die Arten und die Mittel des Genusses möglichst zu vermehren, des Lebens Leiden und Gefahren klüglich vorzubeugen oder auszuweichen, sein Glück nicht selbst durch Unbedachtsamkeit zu stören, und keine günstige Gelegenheit der Freude zu versäumen, um nach vollbrachter Laufbahn einst, zufrieden mit sich selbst, im Frieden sich zu seinen Vätern zu versammeln. — Welcher Gebrauch, den der Mensch von seinem Geiste machen möchte, hätte mehr Realität, als eben dieser? Welche Bildung, die man ihm geben möchte, wäre seiner würdiger, seiner eigentlichen Bestimmung angemessener, als eben die, die ihn am sichersten in den Stand setzt, die Erfordernisse eines glücklichen Daseyns möglichst vollkommen zu erfüllen? — Ueber diese Gränze hinaus liegt ein uns unbekanntes Land, vielleicht das leere Nichts! Vielleicht auch, — läugnen können wir es nicht, — ein neues Land der Freude für die Sterblichen in seeliger Unsterblichkeit! Doch wer verbürgt es uns? Die Menschen mögen sich daran im stillen Anschaun weiden und ergötzen, die Leidenden sich Trost

aus dieser Hoffnung schöpfen: der Kluge läßt sich nicht bethören, sein Handeln darnach zu berechnen. Er hält sich an die Gegenwart, an das, was keinem Zweifel unterworfen ist; für eine ungewisse Zukunft seine Zeit und seine Kraft verwenden, nennt er bei dem rechten Namen: Schwärmen! und weiß von diesem Fehler rein sich zu erhalten. Was da ist, faßt er, und gebrauchts; was seyn wird, läßt er sich nicht kümmern: wie er es weder läugnet noch behauptet, so hoffet er auch nichts und fürchtet nichts davon! Kömmt eine beßre Zukunft? Wohl! er wird, auch sie zu brauchen, schon verstehen oder lernen. Kömmt sie nicht? so hat er wenigstens auch nichts auf sie vorausbezahlt, und seine Rechnung schließt ihm rein! So kann er dem Beruf der Gegenwart, den er mit Sicherheit erkennt, mit ganzer Kraft und ganzer Seele leben."

Es ist nicht zu verkennen, daß die angedeuteten Grundsätze des Systems sich sehr verständig und unschuldig ankündigen. Nichtsdestoweniger sind sie so entschieden unvernünftig und verderblich, die Vernunft und Menschheit entehrend, daß es für die, die sehen wollen, hier nicht einmal eines besondern Beweises dieser Beschuldigung bedarf.

Und doch sind sie die Hauptgrundlage des Philanthropinismus! Ihr werdet das mir nicht glauben; und ich glaube euch gern, daß ihr entweder den Philanthropinismus nicht für so gefährlich, oder das, was ihr mit euern Kindern treibet, nicht für Philanthro-

pinismus haltet: würdet ihr denn sonst so ganz mit Absicht eure Kinder selbst verderben? Aber eben darum halte ich nur für um so dringender, euch auf das, was ihr mit euern Kindern treibet oder treiben lasset, aufmerksam zu machen, und euch wohlmeinend nachdrücklich zu warnen.

Philanthropinismus ist es, wenn ihr unterlasset, früh schon in dem Herzen eurer Kinder den Glauben, diese zarte Pflanze, die der Menschheit Keim enthält, zu nähren und zu pflegen, den Glauben an das Unsichtbare, Göttliche, an die Ideen, an das, was allein den Menschen groß und hoch macht und ehrwürdig, was realer ist und wahrer und beständiger, als alles, was man mit den Händen greift; wenn ihr diesen Glauben, der, in des Geistes tiefstem Inneren gegründet, für den Menschen das Sigel der Vernunft und ihre Offenbarung und, wie die Vernunft selbst, in ihm unvertilgbar ist, nicht achtet in dem Kinde; wenn ihr diesem Glauben, der nur durch Glauben kömmt und nur im Glauben seine Nahrung findet, mit Unglauben nur begegnet; wenn ihr aus kindischer Gespensterfurcht vermeidet, euern Kindern Gott, den Unsichtbaren, nur zu nennen, damit sie daran ja nicht etwa lernen möchten, an Geister, Hexen, wohl gar an den Teufel selbst zu glauben; wenn ihr meinet, den früh erstickten und erstorbnen Keim des Glaubens späterhin, wenn erst der Lehrling zum Verstand gekommen, durch eure Katechismusformeln, oder gar durch eure trockenen Begriffe und Beweise von dem Daseyn Gottes und

einer höhern Welt leicht wieder zu beleben, oder zu ersetzen: wenn ihr überhaupt versäumet, in dem Lehrling früh den Sinn für Geist und Geistiges zu wecken, die Innenwelt, die ihm noch näher liegt als selbst die Außenwelt, ihm aufzuschließen; wenn ihr ihm die Welt der Phantasie, das eigentliche Jugendland, verschließet, und dagegen ihn in den Kreis der starren äußeren Umgebungen hinein methodisch bannet; wenn ihr nichts eiliger und eifriger mit ihm betreibt, als die Materie und ihre Formen von allen Seiten zu betrachten, und zu messen und zu zählen; wenn ihr nichts angelegentlichers wißt, als mit Beschauen eurer Cabinete, bunter Vögel, Schnecken, Muscheln, Steine und so weiter, die ganze Unterrichtszeit auszufüllen; wenn ihr sogar in euern Bilderbüchern euern Kindern nicht etwa schöne Formen oder auch nur freie lustige Gestalten, sondern Messer, Scheere, Nadel, und dergleichen Dinge zeichnet, die sie richtiger und wahrer täglich in natura sehen, und die in aller Welt nichts weiter als ihre eigne unbedeutende Gestalt vermögen zu bedeuten oder anzudeuten; wenn ihr den Menschen, anstatt in seinen großen Mustern ihn zu zeigen, in denen er in seiner Herrlichkeit erkannt wird und das Herz zum Glauben an der Menschheit Adel und zu Muth und That begeistert, dem Lehrling nur in einer anatomischen Tabelle weiset, ihn die Ribben zählen lasset, und eine Weisheit darein setzet, daß er etwa einen Muskel euch mit Namen nenne; wenn ihr Fausts Gesundheits-Katechismus mit dem Christlichen vertauschet; wenn ihr zum ernsten Gegenstand des Unterrichts sogar das Compli-

mentenbüchlein machet: wenn ihr überhaupt eure Kinder hunderterlei mit einemmal lernen und treiben lasset, um ihnen die Zeit zu verkürzen: wenn ihr — auf der einen Seite hart gegen ihren Körper, sie in kaltem Wasser, Regen, Schnee und Eiß umtreibet, um sie abzuhärten, als hätten sie in Lappland ihre Unterkunft zu suchen, — auf der andern Seite übertrieben weich, vor jeder geistigen Anstrengung ängstlich sie bewahret; die Elemente eiligst überspringet, damit das Kind nur nicht verdrießlich werde, in keiner Uebung eine Virtuosität, nichts Fleckenloses, fordert, um nur ja das Kind zu übler Laune nicht zu reizen; euch scheuet, zu Gedächtnißübungen es anzuhalten, weil es damit sich quälen möchte, dafür ihm lieber etwas vorerklärt und vorerzählt, und mit ihm leset, und so ihm Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit, Zerstreuungssucht und Lesewuth zur anderen Natur erziehet: — — —

Das alles, und noch vieles dieser Art, was ich euch treiben sehe, ist Philanthropinismus, der aus Unglauben kömmt, und, wo er auch nicht daher kömmt, doch dahin führt. Ich bin jedoch weit entfernt, euch alle zu beschuldigen, daß die Vorliebe, die ihr zu dieser Art von Pädagogik und Erziehungsunterricht gefaßt habt, auch bei euch aus jener vergifteten Quelle komme: wie könnte ich auch so vermessen und ungerecht seyn wollen! Ich kenne selbst so Viele, die in der beßten Ueberzeugung diesen Weg für ihre Kinder wählen, weil sie nicht ahnen, wohin er führt: sie freuen sich vielmehr der Weisheit unsrer Pädago-

gen, die einen Weg erfunden haben, auf dem die Kinder weit früher, schneller, leichter zur Vernunft zu führen sind, als nach dem pedantischen Wegweiser der alten Pädagogik jemals möglich gewesen wäre. — „Was wissen nicht jetzt alles unsre Kinder schon in zarter Kindheit, was ihren Aeltern selbst in späten Jahren noch ganz unbekannt ist? wie entwickelt zeigt sich nicht ihr Geist schon in der frühsten Jugend? wie lösen sie nicht, zu einer Zeit, wo sonst die Kinder kaum anfiengen ihr Einmaleins mühsam zu memoriren, die schwersten Rechnungsexempel schon mit Leichtigkeit im Kopfe auf? wie wissen sie nicht, in einem Alter, wo sonst die Kinder kaum Buchstaben zusammenzusetzen verstanden, schon Sachen aller Art mit Geläufigkeit in ihre Theile zu zerlegen und die Theilstücke pünktlich anzugeben und zu beschreiben? Was muß sich nicht von einer Methode, die den jungen Geist so früh zu wecken und herauszubilden versteht, für ein mächtiger Fortschritt der einzelnen Lehrlinge und der ganzen Cultur erwarten lassen? —" So denket ihr, und habt nichts Arges draus; ihr ahnet nicht, daß es nur Spreu und Kohlen sind, die durch eine Art von Zauberei als Gold herumgeboten werden! Ihr haltet für Vernunft, was nur der aufgeregte animale Geist ist!

Dieser animale Gest, den der Apostel den natürlichen Menschen (ψυχικὸν ἄνθρωπον) nennt, flieht die Vernunft! Gewohnt, auf derbem Grund und Boden alles fest zu fassen, scharf zu greifen, mit leiblich hellem Auge alles klar zu sehen, muß er eine

natürliche Abneigung gegen das Land der Vernunft haben, wo er für seinen Tact nichts Festes findet, wo seiner Zerlegungskunst die Gestalten nicht stehen, wo er mit offnem Auge im Dunkeln tappt. Darinn liegt die Gefahr dieser Unterrichtsweise, die — obgleich nicht gerade überall aus Haß der Vernunft — das Land der Vernunft flieht und den Lehrling in dem Lande der materiellen Solidität eingeschlossen hält: sie gründet die Gewohnheit, das Reale ausschließend nach dieser Solidität zu messen, und führt dadurch unausbleiblich zum Unglauben, d. i. zum Mangel an Vernunft; denn Glaube ist Vernunft! — Was aber die Fortschritte der Geistes-Cultur betrifft, die ihr von der gerühmten pädagogischen Methode euch versprechet, und die ihr vielleicht als Fortschritte der Vernunft betrachtet; so täuscht euch nur auch darinn der animale Geist. Habt ihr denn von eurer Bildungsweise andre Proben von Cultur, als die von animalem Kunstverstand und Kunstfleiß zeugen, aufzuweisen? Ist aber darinn etwas andres, als ein höherer Grad von dem, was wir auch bei den Thieren finden? Kunst- und Zweck-Verstand ist nicht Vernunft! und zur freien Kunst, die der Vernunft angehört, erzieht ihr jenen nie! Auch kann euch aus der Völkergeschichte nicht unbekannt seyn, daß die Cultur des Kunstverstandes ziemlich enge Gränzen hat, und daß ein hoher Grad desselben neben fast verschwundener Vernunft statt finden kann!

Nur soviel wollte ich gleich hier vorläufig zur

Warnung sagen; ich hoffe, weiterhin die Täuschung und die Gefahr, womit sie die wahre Cultur bedroht, klar ins Licht zu setzen. Ich kehre jetzt zur wissenschaftlichen Bestimmung des Gesichtspunktes zurück, der oben als das Grundmerkmal dieses einen Extrems des Erziehungsunterrichts angegeben worden ist.

Wie unvollständig dieses Unterrichtssystem den Begriff des Menschen gefaßt habe, wird nur um so auffallender, wenn man die Rücksicht auf die Zukunft, die es eine ungewisse nennt, ganz beseitiget. Ist denn der Mensch, wenn wir ihn auch nur nach seinem Daseyn in dieser Erscheinungswelt betrachten, als eine bloß animale Natur zu beurtheilen und zu behandeln? Man mag die beiden Elemente seines Wesens, Geist und Leib, Vernunft und Thier, nehmen und bestimmen, wie man will; immer muß daraus hervorleuchten, daß er durch beide einer zweifachen Ordnung von Gegenständen angehört, und daß es also schon nicht logisch richtig sey, beide Elemente in der Vereinigung, in der sie den Menschen constituiren, nicht wechselseitig beide durcheinander, sondern einseitig nur das eine durch das andre zu bestimmen. Wer wollte denn aus jener logischen Combination des Begriffes vom Menschen, als eines Vernunftkörpers, mit logischer Consequenz ein Recht ableiten, die Vernunft nur als ein Accidens des Körpers, als etwas, das nur durch und für den Körper da ist, zu betrachten? Fürs erste läßt es sich — und einen so bedeutenden möglichen Fall darf die Abstraction nicht

überspringen — wenigstens als möglich denken, daß jene beiden in dem Begriffe vom Menschen abgesondert und wieder vereinigt gedachten Elemente seines Wesens auch in ihrer Vereinigung ihre eigne Bestimmung abgesondert behielten: das Rationale die seinige in der Geisterordnung, in dem Reiche der Vernunft; das Animale die seinige in der Körperordnung, in dem Reiche der Thierheit. Fürs zweite aber, will man dies auch in Anspruch nehmen, und nicht gelten lassen, daß Vernunft und Körper in ihrer Vereinigung doch isolirt neben einander bestehen und jedes seine eigne Bestimmung haben soll; so wird man doch eben so wenig einen consequenten Grund zu entdecken vermögen, welcher zu der Behauptung berechtigte: daß die Vernunft nur durch den Körper bestimmt werde; wie in dem System geschieht, das dem Philanthropinismus zu Grunde liegt, wo die Vernunft für gar nichts weiter gilt, als was den Körper für seine Zwecke dirigirt; als man im Gegentheil logisch consequent finden kann, zu behaupten: daß der Körper nur durch die Vernunft bestimmt werde; wie in dem Systeme geschieht, das dem Humanismus zu Grunde liegt, wo der Körper für gar nichts anderes gilt, als was die Vernunft für ihre Zwecke trägt.

Soll unsre Ansicht von der wunderbaren Einheit der Doppelnatur des Menschen nicht durch unsre Contemplation einseitig werden, so muß unumgänglich die Bestimmung der beiden Elemente, in welche wir uns die Natur des Menschen zerlegen, als wechselseitig ge-

faßt werden. Wir müssen uns eben so den Körper bestimmt durch die Vernunft denken, wie die Vernunft bestimmt durch den Körper. Beide erscheinen dadurch anders, als die isolirte, oder einseitig verbundne, Betrachtung sie uns zeigt. Der Körper, bestimmt durch die Vernunft, ist geheiliget zum Tempel des Geistes Gottes, aber auch zugleich geweiht zum Werkzeug der Vernunft, und berufen zu dem Dienste des Herrn, zu dessen Plan und Willen, der in der Vernunft geoffenbart ist und durch die Vernunft erkannt wird, thätig mitzuwirken mit aller Kraft und allen Miteln, welche ihm gegeben sind. Die Vernunft, bestimmt durch den Körper, findet eben dadurch ein bestimmtes Ziel sich vorgezeichnet, und eine bestimmte Bahn zu diesem Ziele, ihre angewiesene Arbeit, einen sichern Wirkungskreis, der ihrer unbestimmten Thätigkeit die feste Richtung giebt.

Können nun die Philanthropinisten nur diese wissenschaftliche Forderung nicht verwerfen, so können sie auch nicht läugnen, daß der Mensch seine Bestimmung nicht aus dem Körper erkennen und nach dem animalen Bedürfniß berechnen könne, daß er sie vielmehr aus der Vernunft und durch die Vernunft einsehen müsse, und daß dazu unumgänglich vor allen andern seine Vernunft geübt und gebildet werden müsse.

So läßt sich nach bloß streng logischer Consequenz die Einseitigkeit dieses Systems einleuchtend darthun, und es kann nichts weiter helfen, dagegen sich auf die

inconsequenten Anwendungen eben dieses Systems, in denen allerlei Nachhülfen angebracht sind, zu berufen, da diese vielmehr selbst die unzweideutigsten Zeugen von der gefühlten Untauglichkeit des Systems sind.

4.

Dieser durch willkürliche Construction des Begriffes vom Menschen entstehende Gegensatz bildet unstreitig die Hauptgrundlage des Unterschiedes der beiden entgegengesetzten Unterrichtssysteme; und eine charakteristische Schilderung derselben wird immer auf diesen Gegensatz zurückgehen müssen. Andere Verschiedenheiten der beiden entgegenstehenden Extreme gehen als entferntere Folgen aus derselben Grundlage hervor. Es ist aber für den gegenwärtigen Zweck entbehrlich, sie besonders auszuheben und abzuleiten; sie werden in der folgenden Untersuchung der Grundsätze beider Systeme ausführlich genug zur Sprache kommen. Dagegen wird es nicht überflüssig seyn, an eine andre Hauptrücksicht gleich hier noch zu erinnern, die nicht sowohl den Streit über den Unterricht als vielmehr über den Erziehungs-Unterricht betrifft.

Das eine Erziehungssystem schließt aus dem Kreise des Erziehungs-Unterrichts alle Rücksicht auf künftige Lebensbestimmung ganz und gar aus; das andre will in denselben Kreis des Unterrichts durchaus nichts aufnehmen lassen, wovon nicht eine bestimmte Beziehung auf künftige Berufsbestimmung zu erkennen ist. Dieselbe Verschiedenheit der Forderungen liegt

zwar auch schon in der oben gezeichneten Grundlage beider Systeme; sie hat aber doch zugleich einen äußern Grund, den man besser geradezu ans Licht zieht, als ihn sein Wesen im Verborgnen fort treiben läßt.

Es zeigt sich nämlich ein überwiegender Hang, die Vorbereitung auf den künftigen Lebensberuf der Kinder in die Erziehungsperiode hineinzuziehen; und man sucht diese Maßregel von der einen Seite durch die Noth, die Kinder möglichst früh zum Brodverdienst zu bringen, von der andern Seite aber dadurch zu begründen, daß man in der Schule nicht nur die beßte, sondern sogar die einzige Gelegenheit habe, die Kinder mit richtigeren Kenntnissen ihres Berufs bekannt zu machen, welche man um so weniger ungenützt lassen dürfe, da die gewöhnlichen Gelegenheiten, ein Gewerb oder ein Handwerk ꝛc. zu lernen, gar zu untauglich und zu weit hinter den Fortschritten der technischen, ökonomischen ꝛc. Theorie zurückgeblieben seyen, und folglich die Cultur des Landes die erwünschten Fortschritte gar nicht machen könne, wenn man nicht jene Gelegenheit zu Hülfe nehme. Inzwischen würde diese Ansicht hier nicht einmal eine Erwähnung verdienen, wenn sie nicht zugleich als Beweis betrachtet werden müßte, daß die richtige Ansicht von der eigentlichen Bestimmung des Erziehungsunterrichts fast ganz zu Grund gegangen sey. Der Vorschlag steht ungefähr jenem gleich, der zum Gegenstand der Predigten auch Diätetik, Oekonomik u. dergl. erheben wollte. Ohne ein gänzliches Verkennen des wahren Zweckes jener

Anstalten, und eine daraus entspringende Geringschätzung dessen, was sie thun und leisten, hätte ein solcher Vorschlag, seiner soliden Vortheilhaftigkeit unerachtet, doch nimmermehr gemacht werden können. Wie könnte etwas so Frivoles vorgeschlagen werden, wenn die hohe Wichtigkeit jener Anstalten erkannt und ihre ehrwürdige Bestimmung geachtet wäre?

Daran also ist hier zu erinnern: daß die Erziehung die Erweckung und Bildung der Vernunft in dem Kinde sey; daß die Periode der Kindheit dies nicht nur vor allem andern bedürfe, sondern sogar unbedingt fordere; daß, diese Forderung vernachlässigen, die Grundpflicht der Erziehung versäumen, und dagegen, willkürlich eine andre Forderung an die Stelle von jener setzen, die älterliche Vollmacht überschreiten und das Recht des Kindes verletzen heiße. Woher erhielte doch (wenn wir nicht den Gesetzen der Barbarei noch Kraft und Gültigkeit einräumen wollen?) der Vater ein Recht, die Erziehung seines Kindes nach Willkür zu behandeln? Hat überhaupt sein Recht, es zu erziehen, einen andern Grund, als seine — in dem allgemeinen Gesetze der Fortpflanzung der Vernunft gegründete — Pflicht, es zum Menschen d. i. zur Vernunft zu erziehen, weil Vernunft nur durch Vernunft gebildet wird, und es sich mithin nicht selbst zur Vernunft bilden kann? Wie darf der Vater, diesem allgemeinen Vernunftgesetz entgegen, jene Bestimmung willkürlich ändern?

Ist aber dieser Grundsatz nicht zu verwerfen, so kann über die Bestimmung des Erziehungsunterrichts ebenfalls kein Zweifel weiter obwalten, und das eine Extrem, welches ihm eine ausschließende Beziehung auf künftige Berufsbestimmung geben will, muß ohne weiters als völlig unerlaubt abgewiesen werden, sobald nicht mehr zweifelhaft ist, daß Bildung zum Beruf nicht Bildung der Vernunft, sondern Bildung bloß des Kunstverstandes sey, deren theoretische Verwechselung allein jene praktische Umtauschung noch entschuldbar macht. Das andere Extrem, das aus dem Erziehungsunterricht alle Rücksicht auf künftige Berufsbestimmung unbedingt ausschließt, kann dagegen höchstens insofern einer Uebertreibung beschuldiget werden, als es entweder überhaupt alle Unterrichtsgegenstände, die auf Berufsverhältnisse und Lebensbedürfnisse Beziehung haben, verwirft, ohne zu beachten, daß dieselben Gegenstände auch zur Vernunftbildung angewendet werden können, oder sie auch dann in die Erziehungsperiode durchaus nicht aufnehmen will, wenn sie unbeschadet des eigentlichen Erziehungszweckes, der Vernunftbildung, mit angeknüpft werden könnten.

Das wahre Verhältniß der Ausdehnung oder Beschränkung des Erziehungsunterrichts in dieser letztern Rücksicht läßt sich, wiefern der Gegensatz selbst nur aus äußeren Verhältnissen abgenommen ist, auch aus diesen nur entscheiden: aus der Dauer der Erziehungsperiode hauptsächlich, und aus der Fähigkeit der Lehrer und der Lernenden. Die Frage ist dann aber nicht mehr

allgemein: was in den Umfang des Erziehungsunterrichts gehöre? sondern sie verwandelt sich in die besondre Frage: was der Erziehungsunterricht, wenn er höchstens bis zum zwölften Lebensjahr des Zöglings fortgeführt werden kann, alles aufzunehmen und zu leisten vermöge? Muß man diese Gränze der Erziehungsperiode als durch Noth oder Gesetz bestimmt gelten lassen, so kann zwar bessere Methode, Fähigkeit und Fleiß der Lehrer und der Schüler noch einigen Unterschied in der Ausdehnung des Unterrichts begründen; doch hat dies in dem allgemeinen Naturgesetze der Entwickelung des Geistes seine Gränze, und man kann nicht eine Ausdehnung ins Unendliche annehmen: als Regel aber läßt sich wohl behaupten, daß selbst unter den günstigsten Umständen vor dem zwölften Lebensjahre die Vernunftbildung den Grad der Vollendung schwerlich schon erreicht haben könne, daß ihrer unbeschadet auch noch allerlei anderes mit dem Lehrling nach Gefallen betrieben werden könne; vielmehr ist es in der Regel sicher zu früh, die Periode der Erziehung schon mit dem zwölften Lebensjahre zu schließen, und der Gesetzgeber muß die Noth überwiegend finden, um eine solche Abkürzung der Erziehungsperiode im Allgemeinen zu gestatten. Ist dies aber unveränderlich bestimmt, so muß man die gegebne Zeit nur um so sorgsamer zu Rathe halten.

Ich kann den Streit der beiden Extreme über diesen Punkt nicht treffender erläutern, als durch Vergleichung mit einer wohlgeordneten Staatsökonomie, in

welcher nicht nur auf Verbesserung der Einnahmen und Verminderung der Ausgaben, sondern hauptsächlich auf Purification der Etats gedrungen und jede Forderung, die nicht streng zu dem bestimmten Verwaltungszweig gehört, unerbittlich abgewiesen wird. Soll diese heilsam strenge Ordnung nur in den Finanzabtheilungen, nicht auch in den Geschäftskreisen eingeführt werden? Dadurch entsteht die größte Verwirrung in dem Unterrichtsgeschäft, daß man ihm alles zuweisen, von ihm alles fordern zu dürfen glaubt, was man durch Unterricht verbessern zu müssen oder zu können meint. Wie tausendmal und bis zum Ueberdruß und Aerger hört und liest man die Frage wiederholt: „sollte man nicht auf dies und dies auch schon in den Schulen Rücksicht nehmen?" Fragte man doch dagegen auch nur ein einzigesmal: reicht denn auch der Geschäfts-Etat der Schulen so weit? oder: wie weit reicht er überhaupt? reicht die Ennahme (wenn die Schulzeit gesetzlich nur vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahre dauert, und in den Volksschulen also, die noch immer meistens bloß im Winter gehalten werden, nicht mehr als drei Jahre einer frühen, die Geistesentwickelung kaum beginnenden Lebensperiode zählt) auch nur für die nothwendige Ausgabe (die Vernunft-Erweckung) zu? Sicher würde, wenn man nur daran hätte denken wollen, so manche unbesonnene Zumuthung an den Erziehungsunterricht unterblieben, und so mancher wirkliche Mißgriff in demselben nicht geschehen seyn! Es ist deshalb eine höchst nothwendige Forderung an die Pädagogiker: ihren Etat rein zu erhalten.

5.

Was aber nun die Vereinigung der beiden entgegengesetzten Unterrichtssysteme und den wissenschaftlichen Gesichtspunkt der Beurtheilung derselben betrifft, so führt uns auch dazu am natürlichsten und einfachsten die möglichst vollständige und umfassende Construction des Begriffes vom Menschen. Begründet die unvollständige, nach einer einseitigen Abstraction gefaßte, Construction jenes Begriffes die beiden Extreme der Unterrichtstheorie; so läßt sich schon daher erwarten, daß die Ergänzung des Begriffes durch Zusammenfassen der einseitigen Abstractionen den Mittelpunkt bilden werde, in dem sich die beiden Extreme vereinigen, und von welchem aus es möglich seyn wird, eine Uebersicht über beide zu gewinnen, das, was in beiden Wahres ist, zu erkennen, und eben deshalb mit voller Gerechtigkeit beide zu beurtheilen.

Es wird dabei für unsern Zweck nicht nöthig seyn, auf eine tiefere Erörterung der metaphysischen Elemente des Begriffes vom Menschen einzugehen; es ist hinreichend, die angezeigten Elemente dieses Grundbegriffes unsrer Theorie — Geist und Leib, Vernunft und Thier — aufzufassen, ihrer Trennung als einer logischen Operation eingedenk zu bleiben, die Willkürlichkeit, mit welcher das eine oder das andre Abstractum für das Ganze genommen ist, aufzuheben, und so den Begriff durch eine vollständige Construction in seiner Ganzheit herzustellen. Wie

aber überall durch bloßes Aneinanderknüpfen zweier Endpunkte der Mittelpunkt nicht hergestellt wird, so reicht es auch hier nicht zu, die beiden Abstracta bloß aneinander zu reihen, um den Begriff vollständig zu fassen: es ist vielmehr sehr wohl zu berücksichtigen, daß die beiden Elemente sich durchdringen, und Ein drittes aus beiden zusammengesetztes Ganze bilden, dessen Zusammensetzung selbst nicht weiter erfaßt und verstanden werden kann, so daß sich kein Punkt angeben läßt, von dem man sagen möchte: da höre die Thierheit auf und fange die Vernunft an; oder umgekehrt: da höre die Vernunft auf und fange die Thierheit an.

Nach dieser Forderung den Begriff des Menschen aufgefaßt, muß einleuchtend werden, was nicht zu oft erinnert werden kann, daß der Mensch nicht nur weder Vernunft allein noch Thier allein, sondern auch nicht beides nebeneinander, sondern durchaus beides als Eines, und insofern überhaupt weder Vernunft, noch Thier, sondern ein Drittes aus beiden, durch Vernunft modificirte Thierheit und durch Thierheit modificirte Vernunft, sey; die Vernunft in ihm durchaus an Thierheit (an sinnliches Bewußtseyn), und Thierheit durchaus an Vernunft (an rein geistiges Bewußtseyn) gebunden: der Leib durchaus ein Tempel des heiligen Geistes, der Geist durchaus umschlossen von der Welt, dem Tempel Gottes.

Fassen wir nun darnach auch die Bestimmung des Menschen, so tritt dabei derselbige Fall ein,

daß die wahre Ansicht nicht durch bloßes Aneinanderknüpfen der beiden Gegensätze gefunden werden kann, sondern nur indem man beide als einander wechselseitig durchdringend und bestimmend denkt.

In der Thierheit läßt sich der Begriff von Bestimmung des Menschen nicht suchen, da die Thierheit in dem Menschen nicht von der Vernunft isolirt gedacht werden kann, durch die Verbindung mit der letztern aber nicht nur (negativ) aufhört reine Thierheit zu seyn, sondern auch (positiv) etwas anderes wird. Es darf nämlich ja nicht übersehen werden, daß der Vorzug, den der Mensch durch jene Verbindung der Vernunft mit der Thierheit in ihm vor dem Thiere voraus hat, nicht bloß in dem sinnlichen Bewußtseyn seines thierischen Lebens besteht, sondern in dem geistigen Bewußtseyn von seiner animalen Natur; in welchem Bewußtseyn der Mensch selbst seine Thierheit über die Thierheit erhoben erblickt, so daß er sogar im thierischen Genusse Vernunft bleibt, und einen höhern Zweck desselben sieht, und in allen Arten von Genuß Geist sucht und fordert, nicht etwa nur zu Erhöhung der Lust den Genuß zu würzen, sondern ihn zu weihen, und ihn seiner würdig zu machen; wie man im Gegentheil von dem, der die rohe sinnliche Lust sucht, allgemein den Ausdruck braucht: daß er sich zum Thier erniedrige. Verkennt man nur diese Umwandlung der animalen Natur des Menschen nicht, welche die Verbindung mit Vernunft in ihr hervorbringt, so muß man auch erkennen, daß der

Mensch einer von der sinnlichen Ordnung der Dinge verschiednen höhern geistigen Ordnung angehöre, in welcher seine eigentliche Bestimmung um so gewisser zu suchen sey, da er selbst seine animale Natur dazu erhoben und darauf angewiesen findet.

Eben so muß auf der andern Seite die Bestimmung des Menschen nicht aus seiner Vernunft allein, sondern aus ihrer Verbindung mit der Thierheit in ihm, abgeleitet werden. Die Vernunft, als reine Vernunft in dem Menschen gedacht, ist ein durchaus Unbestimmtes, das wir in dieser Abstraction weder an sich selbst begreifen, noch auch in seinen Aeußerungen (den Ideen) fassen und verstehen, die für uns erst Innhalt und Bestimmtheit bekommen in ihrer Anwendung auf die objective Welt. Wir begreifen sogar die Vernunft selbst nicht anders als in ihrer Beziehung auf ein Objectives, und die Ideen, wenn wir sie in ihrer absoluten Reinheit auffassen wollen, werden uns völlig innhaltleer oder verschwinden uns vielmehr ganz; wie — um nur dies eine Beispiel zur Erläuterung zu nennen — die Ideen der Moral ohne bestimmte Bedeutung sind, wenn wir sie ohne ihre Beziehung auf die objecte Welt denken wollen, und eine Moralität, die nicht ein Darstellen moralischer Ideen in der objectiven Welt seyn will, eine leere Schwärmerei ist. So wird die Vernunft dem Menschen selbst erst durch seine animale Natur zum bestimmten Bewußtseyn fixirt, und sonach kann seine Bestimmung weder aus der Vernunft allein erkannt, noch durch

Vernunft allein ausgeführt werden. Uebersieht man nun nur diese wesentliche Beziehung nicht, in welcher die animale Natur des Menschen zu seiner Vernunft steht, so wird man auch um so weniger in der Abstraction reiner Geistigkeit die eigentliche Bestimmung desselben suchen wollen, da er durch die Vernunft selbst an seine animale Natur und durch diese an die objective Welt gewiesen ist, um darinn die bestimmten Andeutungen der Vernunft zu verstehen.

Wenden wir nun diese Ansichten von dem Begriffe des Menschen auf die Theorie des Erziehungsunterrichts an, so finden wir die Vereinigung der beiden entgegengesetzten Extreme in der beschriebnen Doppeleinheit der menschlichen Natur. Der Unterricht, der den Menschen zur Vernunft zu bilden hat, muß ihn als diese Doppel-Natur betrachten und behandeln, als ein Wesen, welches nicht bloß zur Vernunft geweckt, sondern auch, die Vernunft in Wort und Werk außer sich darzustellen, befähiget werden soll. Keine von beiden Bedingungen darf der Erzieher in seinem Unterrichte vernachlässigen, wenn er die Forderung vollständig erfüllen will, die Zöglinge zum vollen Gebrauche ihrer Vernunft und zu umfassender Erfüllung ihrer Bestimmung auf Erden anzuleiten.

Damit ist zugleich der Hauptgesichtspunkt zur Beurtheilung der beiden entgegengesetzten Unterrichtssysteme festgesetzt, von welchem aus es leicht ist, beiden volle Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Hier mag

es hinreichend seyn, das Verhältniß derselben gegenseitig zu einander und wechselseitig zu dem umfassenderen Systeme in einigen Umrissen zu zeichnen.

In ihrer strengen Consequenz wissenschaftlich gefaßt, sind beide nothwendig ganz falsch; wie überall, wo ein Theil für das Ganze genommen wird, alle auf die einseitige Ansicht gegründete Behauptungen durchaus falsch sind. Dies hindert aber nicht, einzuräumen, daß in beiden ein Theil des wahren Systems sey, und daß sie gegenseitig einander rectificiren und ergänzen. Der Philanthropinismus nimmt gegen den Humanismus die Nothwendigkeit in Schutz, in der Bildung des Lehrlings seine Beziehung zur objectiven Welt zu berücksichtigen; und hat darinn — von dem wissenschaftlichen Gesichtspunkt aus beurtheilt — vollkommen recht. Ist der Mensch nicht bloß Geist, und kann er als bloßer Geist nicht handeln, sondern muß sogar seine Aufgabe sich nach seiner Beziehung auf die objective Welt erst bestimmen, so muß er auch, wenn er nicht für diese Welt verbildet und in der Erfüllung seiner Bestimmung in derselben behindert werden soll, für diese Welt geübt werden. Allein eben diese Grundansicht des Philanthropinismus ist nur wahr als Gegensatz des Humanismus, der die Natur des Menschen, die er ganz vergeistiget, von jener Seite verkennt; an und für sich selbst aber ist sie unwahr, nicht nur inwiefern sie dieselbe Beziehung auf die objective Welt in einer niedrigen Rücksicht faßt, den Menschen als für die Erde allein bestimmt betrachtet, sondern

auch inwiefern sie sich isolirt und in dem Erziehungs-unterricht als ausschließend constituirt, die geistige Natur des Menschen nicht als etwas Selbstständiges anerkennt, und für dieselbe keine andre Rücksicht gelten lassen will, als die für ihre Anwendung in der materiellen Welt sorgt. Der Humanismus dagegen nimmt gegen den Philanthropinismus die Selbstständigkeit der geistigen Natur des Menschen und ihre Unabhängigkeit von der materiellen Welt in Schutz, und behauptet damit etwas ganz Wahres. Ist der Geist des Menschen nicht bloß sinnliches Bewußtseyn, nicht bloß das Räderwerk, das die thierische Maschine in Bewegung und Leben erhält, sondern vielmehr geistiges Bewußtseyn, Kraft und Bewußtseyn eines rein geistigen Lebens, so muß auch dieses höhere Daseyn und Bewußtseyn im Menschen zur lebendigen Erkenntniß gebracht und in dem Lehrling ausgebildet werden. Allein diese Grundansicht des Humanismus ist ebenfalls nur wahr als Gegensatz des Philanthropinismus, der das Daseyn einer rein geistigen Natur des Menschen, durch welche er mit einer höhern Ordnung der Dinge zusammenhange, nicht anerkennen will, und dem Geiste kein anderes reales Seyn als in seinem Verhältniß zu der materiellen Welt zugestehen will: sobald aber der Humanismus seine Ansicht als ausschließend in dem Erziehungsunterricht constituiren, und den Unterricht auf rein geistige Uebung des Lehrlings anlegen will, ist er nicht minder in seinem ganzen Umfang unwahr, als der Philanthropinismus auf dem entgegengesetzten Extreme.

Ein großer bedeutender Unterschied aber zwischen diesen beiden Extremen findet in Vergleichung mit dem oben entwickelten höheren Gesichtspunkt, zum Vortheil des Humanismus, statt, der dem letztern einen entschiednen Vorzug, selbst in seiner Einseitigkeit, vor dem entgegengesetzten Unterrichtssysteme sichert. Der Theil der zweifachen Natur des Menschen, den der Humanismus vorzugsweise bildet und gegen die Unterdrückung des Philanthropinismus beschützt, ist eben so in jeder Hinsicht der wichtigere, wie der andere Theil der menschlichen Natur, den er vernachlässiget, in jeder Hinsicht der minder wichtige ist. Was er versäumt, wenn er in der strengsten Consequenz seines Gegensatzes den Lehrling lediglich in Ideen und zu Ideen bilden will, ist höchstens die Uebung, die Ideen in ihrer Beziehung auf die objective Welt zu erkennen und ihnen in dieser Welt Wirklichkeit zu geben. Darauf beschränkt sich auch der Hauptvorwurf, den der Philanthropinismus ihm macht: daß er die Lehrlinge nicht zum praktischen Leben bilde, und sie nur in Worten nicht in Sachen übe. Allein, abgesehen davon, daß der Unterricht, sobald er nur wirklich Ideen (des Wahren, Guten und Schönen) und nicht leere Träumereien zum Gegenstand haben soll, irgend eine Art der Darstellung der Ideen, welche immer objectiv ist, zu Hülfe nehmen muß, wodurch jener Vorwurf sich vollkommen hebt, wird die Kunst, den Ideen objective Wirklichkeit zu geben, in der That am natürlichsten zuerst in den Worten geübt, indem das Kind angeleitet wird, seine Gedanken und Gefühle auszudrücken,

welche dabei als Sachen gelten, die es behandeln lernt. Zudem ist die Behandlung der Sachen, sofern darunter materielle Gegenstände verstanden werder, als ein besondrer Beruf zu betrachten, dem eine Uebung darinn zwar nöthig ist, der aber sein Bedürfniß nicht zu einer Forderung der allgemeinen Bildung machen darf, und für seine Zwecke jene Uebung späterhin nach der Erziehungsperiode noch lange erwerben kann, und um so leichter erwerben wird, je mehr Fertigkeit er in der höheren in der That allgemein menschlichen Kunst erlangt hat, Ideen in Worten darzustellen. Dagegen ist der Theil der menschlichen Natur, auf dessen Ausbildung der Philanthropinismus das Hauptgewicht legt, in jeder Hinsicht der minder wichtige, wie der Theil, den er vernachlässiget, der unbedingt wichtige ist; so daß man bei dem Anblick all seines mannichfaltigen ängstlichen irdischen Treibens wohl anwenden möchte, was da geschrieben steht: „Martha, Martha, du hast viel Sorge und Mühe; Eins aber ist noth: Maria hat das gute Theil erwählet!"

Deshalb wird auch im Folgenden, bei aller Unparteilichkeit, die Vergleichung der beiden entgegengesetzten Unterrichtssysteme doch durchaus so entschieden zu Gunsten des Humanismus ausfallen, daß man beinah selbst an den Uebertreibungen dieses Systemes Gefallen finden, und sonach den Namen — der ohnehin für ein einseitiges System wohl zu gut ist — wieder für die richtige Theorie in Besitz nehmen möchte.

Dritter Abschnitt.

Von den Grundsätzen des Erziehungsunterrichts im Allgemeinen.

Erste Abtheilung.

Darstellung der Grundsätze beider Systeme.

Es sind zwei Hauptrücksichten, aus denen der Streit der beiden entgegengesetzten Unterrichtssysteme gefaßt werden muß: die eine betrifft den Zweck des Erziehungsunterichts, die andre die Mittel zu diesem Zwecke. In Ansehung beider findet zwischen beiden Systemen eine große Differenz statt, welche hier mit möglichster Bestimmtheit dargestellt, jedoch nicht in ihren anstößigen Extremen, in welchen die Widerlegung leicht aber auch nicht befriedigend ist, sondern in einer möglichst veredelten Gestalt gezeichnet werden soll.

Um desto leichter die Verschiedenheit beider Systeme übersehen zu können, werden die Hauptgrundsätze beider nebeneinander gestellt.

Grundsätze

A. des Humanismus.	B. des Philanthropinismus.

I.

Ueber den Zweck des Erziehungsunterrichts.

A.	B.
1. Der Erziehungsunterricht hat einen eignen für sich bestehenden Zweck, allgemeine Bildung des Menschen.	1. Der Erziehungsunterricht hat keinen eigenen für sich bestehenden, sondern nur den relativen Zweck, Bildung des Menschen für seine künftige Bestimmung in der Welt.
2. Es kömmt bei dem Erziehungsunterricht nicht sowohl darauf an, bestimmte Kenntnisse zu sammeln, als vielmehr darauf, den Geist zu üben.	2. Es kömmt bei dem Erziehungsunterricht nicht sowohl darauf an, den Geist an und für sich zu üben, als vielmehr darauf, ihn mit der möglich größten Masse brauchbarer Kenntnisse auszurüsten.

Humanismus.	Philanthropinismus.
3. Der Erziehungsunterricht übt den Geiſt der Lehrlinge, nicht ſowohl um ihn zu beſtimmten Geſchäften geſchickt zu machen, ſondern es iſt ihm vielmehr Bildung des Geiſtes an und für ſich ſelbſt Zweck.	3. Dem Erziehungsunterricht kann Bildung des Geiſtes an und für ſich ſelbſt nicht Zweck ſeyn; ſie gilt ihm vielmehr für etwas zweckloſes, ſofern nicht dadurch der Geiſt zu beſtimmten Geſchäften geſchickt gemacht werden ſoll.
4. Es iſt überhaupt in dem Erziehungsunterrichte nicht ſowohl darum zu thun, den Lehrling für dieſe Welt zu bilden; wozu er in ſpäteren Jahren ſeines Lebens noch Zeit und Gelegenheit genug findet; als vielmehr für die höhere Welt des Geiſtes ihn zu bilden; welche Bildung, wenn er nicht darinn einen feſten Grund in ſeiner Jugend gelegt hat, für ihn oft ganz verloren iſt, da ihm in ſpätern Jahren	4. Es iſt zweckwidrig, in dem Erziehungsunterrichte ſchon den Lehrling zu der höhern Bildung des Geiſtes für eine andre Welt führen zu wollen; wozu er in ſpätern Jahren ſeines Lebens erſt die erforderliche Reife des Verſtandes erlangt: dagegen iſt es um ſo nothwendiger, die Bildung für dieſe Welt in Zeiten mit ihm anzufangen; ihn mit Sachen bekannt zu machen, damit nicht die bloß an Wor-

Humanismus.	Philanthropinismus.
das, was er für seinen Beruf zu lernen und zu thun hat, meistens keine Zeit mehr läßt, an jener höhern Bildung des Geistes für eine andre Welt mit Ernst und Erfolg zu arbeiten.	ten betriebene Bildung ihn mit der Welt fremd lasse, für das eigentliche Handeln untauglich mache, und ihn wohl gar auf den Abweg schwärmerischer Ideen und daraus entspringenden unthätigen Lebens verleite.

II.

Ueber die Mittel des Erziehungsunterrichts,

a. die Unterrichtsgegenstände betreffend.

1. Der Erziehungsunterricht bedarf für seinen Zweck nicht viele Unterrichtsgegenstände; wodurch der Lehrling nur zerstreut und an gründlichem Lernen gehindert wird: dafür muß der Lehrling in den wenigeren Unterrichtsgegenständen bis zur höchsten Stufe der Kennt-	1. Der Erziehungsunterricht kann sich, bei der täglich wachsenden Ausdehnung des unermeßlichen Reiches des Wissenswürdigen, nicht mehr darauf beschränken, den Lehrling die ganze Erziehungsperiode hindurch mit einigen wenigen Gegenständen aufzuhalten, es muß vielmehr darauf gesehen

Humanismus.

niß und der Fertigkeit fortgeführt werden.

2. Für die Uebung des Geistes, wie sie von dem Erziehungsunterricht gefordert werden kann, eignen sich nicht Sachen, sondern Ideen, nicht materielle, sondern geistige Gegenstände, um den Lehrling des höchsten menschlichen Vorzuges, des Lebens in Ideen oder einer freien Erkenntniß, soviel nur immer möglich ist, theilhaftig zu machen, damit er nicht in dem später folgenden thätigen Leben sich in die Region gemeiner Brodkenntniß ganz verliere.

3. Die bestimmten

Philanthropinismus.

werden, den Kreis der Unterrichsgegenständen möglichst zu erweitern, um dem Kinde schon den möglich größten Umfang von Kenntnissen zu verschaffen.

2. Für die Uebung des Geistes, wie sie von dem Erziehungsunterricht geleistet werden soll, eignen sich nicht Ideen, welche streng genommen nur Worte sind, sondern Sachen, nicht geistige Gegenstände, sondern materielle, damit nicht der Geist durch bloße Beschäftigung mit Buchstaben und anschauungsleeren Worten sich in die Region hohler Wortkenntniß verirre und für das thätige Leben ganz untauglich werde.

3. Die bestimmten

Humanismus.

Kenntnisse, die der Lehrling durch den Erziehungsunterricht erlangen soll, sind ebenfalls nur geistiger Art, die Ideen des Wahren, Guten und Schönen; denn es ist die Hauptaufgabe der Erziehung, bei dem Kinde einen solchen Grund jener Bildung in Ideen zu legen, daß es, hinausgehend aus der Schule ins Leben und in bestimmte Berufsgeschäfte, jene Bildung der Humanität, die eigentliche Menschenbildung, seinem Geiste so tief eingeprägt mit sich nehme, daß sie unter allem Drang künftiger Berufsarbeit unvertilgbar und unter aller Noth eines kümmerlichen Schicksals unzerstörbar bleibe.

Philanthropinismus.

Kenntnisse, die der Lehrling durch den Erziehungsunterricht erlangen soll, sind meistens materieller Art, eine ausgebreitete Sachkenntniß; denn es ist die Hauptaufgabe der Erziehung, den Lehrling mit allen zu seiner künftigen Lebensbestimmung erforderlichen Vorkenntnissen so auszurüsten, daß er, hinaustretend aus der Schule in das Leben und in bestimmte Berufsgeschäfte, alle die Kenntnisse und Fertigkeiten mit sich bringe, die eine gründliche Erlernung seines Berufes voraussetzt, und die ihn allein in den Stand setzen, sein Berufsgeschäft über das Handwerksmäßige zu erheben, und durch Erweiterung und Verfeinerung desselben seinen Arbeiten die Vollendung zu geben, die den Producten cultivirter Nationen eigen

Humanismus. | **Philanthropinismus.**

(Philanthropinismus:) iſt und den Wachsthum der Cultur eines Volkes am ſicherſten documentirt.

Humanismus.

4. Die Unterrichtsgegenſtände, oder die Darſtellungen jener Ideen, müſſen eine durchaus claſſiſche Form haben; die Auswahl derſelben kann eben darum kein anderes Gebiet als das des Alterthums finden, indem unläugbar wahre Claſſicität in allen Arten der Darſtellung des Wahren, Guten und Schönen in ihrer größten Vollendung nur bei den claſſiſchen Nationen des Alterthums angetroffen wird.

Philanthropinismus.

4. Der Form nach müſſen die Unterrichtsgegenſtände nur möglichſt deutlich und beſtimmt ſeyn; welches die einzige Claſſicität iſt, die hier ſtatt findet. Die Auswahl derſelben aber kann auf das Gebiet des Alterthums um ſo weniger beſchränkt werden, da unläugbar in allen Gegenſtänden des Wiſſens insbeſondre der phyſikaliſchen und techniſchen Kenntniſſe die neuere Zeit Fortſchritte gemacht hat, von denen das Alterthum noch nicht einmal eine Ahnung hatte.

b. die Unterrichtsmethode betreffend.

Humanismus.

1. Der Erziehungsunterricht muß das Lernen durchaus als ernſtes

Philanthropinismus.

1. Der Erziehungsunterricht muß das Lernen auf jede mögliche

Humanismus.

Geschäft behandeln, um den Lehrling durch früh angestrengte Thätigkeit zum Fleiß und zur Arbeitsamkeit zu gewöhnen.

2. Es müssen *nicht alle Unterrichtsgegenstände mit Einemmal* angefangen werden; der Anfangsunterricht ist vielmehr *auf die wenigen eigentlichen Elementarübungen zu beschränken*, theils um den Lehrling nicht durch Anhäufung von Lehrstoff verworren und verzagt zu machen, theils um ihn desto schneller zu der unerlaßlichen Fertigkeit in den Elementen zu führen. Der Fortschritt zu einer höhern Lehrperiode ist *nach erlangter hinreichender Fertigkeit in den vorgeschriebnen Lehr-*

Philanthropinismus.

Weise erleichtern und versüßen, um dem Lehrling das Geschäft zur Lust zu machen, und dadurch Neigung zur Arbeit in ihm zu erwecken und zu begründen.

2. Es müssen *alle Unterrichtsgegenstände mit Einemmal* angefangen werden, und der Anfangsunterricht ist *nicht auf die wenigen eigentlichen Elementarübungen zu beschränken*, theils um den Lehrling nicht durch die Trockenheit der einförmigen Beschäftigung abzuschrecken und verdrießlich zu machen, theils um ihn gleich von Anfang an zu einer umfassenderen Beschäftigung, wie sie der Reichthum so mannichfaltiger zu erlernender Gegenstände erfordert, zu gewöhnen. Der Fortschritt zu

Humanismus.

kenntnissen zu bemessen.

3. Der Erziehungsunterricht überhaupt muß sich auf einzelne Kreise des Wissens beschränken, die er den Lehrling nicht nur in der ganzen Mannichfaltigkeit ihrer einzelnen Gegenstände auffassen, sondern auch systematisch ordnen lehrt, um ihn dadurch zum streng logischen Denken zu gewöhnen, und ihn die Kunst des systematischen Ordnens an den kleineren Kreisen, die er zu übersehen vermag, so gründlich zu lehren, daß er, wenn er sich in der Folge an umfassendere Gebiete des Wissens wagt, nicht in den unglücklichen Wahn verfalle, irgend ein Gebiet des Wissens durch

Philanthropinismus.

einer höheren Lehrperiode ist nach dem allgemeinen Fortgang in dem gesammten Lehrstoff zu bestimmen.

3. Der Erziehungsunterricht muß sich auf die ganze Sphäre des Wissens ausdehnen, die er, so weit es nur irgend ausführbar ist, in ihrer Allgemeinheit und in ihrem durchgängigen Zusammenhang encyklopädisch mit dem Lehrling zu umfassen sucht, indem das Einzelne nur aus seiner Allgemeinheit richtig begriffen werden kann, und derjenige, dem es an Uebersicht des Ganzen fehlt, der nicht die ganze Sphäre des Wissens aus ihrem Mittelpunkt zu überschauen vermag, auch von den einzelnen Kreisen des Wissens und ihren einzelnen Gegenständen nur halbe und

Humanismus.

Ueberfliegen des Stoffes umfassen zu können.

4. Der Erziehungsunterricht muß darauf berechnet werden, von den Geistesthätigkeiten, welche die Natur bei dem Menschen zuerst entwickelt, den möglichsten Vortheil zu ziehen, und sie zugleich zu einem vorzüglichen Grade auszubilden; weshalb insbesondere das Gedächtniß des Lehrlings zu üben und zu benutzen ist, indem die Uebung desselben die Seele stärkt und nährt, und der Mensch nur das Wissen, was er in seinem Gedächtniß fest hält, sein Eigenthum nennen kann.

Philanthropinismus.

schiefe Vorstellungen haben kann.

4. Der Erziehungsunterricht muß darauf berechnet werden, der Natur in Entwickelung der Geisteskräfte an die Hand zu gehen, und vorzüglich die sogenannten höhern Seelenvermögen, die den Hauptvorzug des Menschen ausmachen, möglichst frühe in dem Kinde zu erwecken, um sie zu einer ausgezeichneten Fertigkeit zu bilden; weshalb insbesondre die Urtheilskraft des Lehrlings früh zu üben ist, indem vorzüglich durch deren Uebung die Vernunft geweckt wird, und der Mensch nur das, was er im klaren Begriffe hat, sein Eigenthum nennen kann.

Zweite Abtheilung.

Vergleichung der Grundſätze beider Syſteme.

I.

Ueber den Zweck des Erziehungs- unterrichts.

1.

„Welchen eignen für ſich beſtehenden Zweck ſollte doch der Erziehungsunterricht haben? Das Kind iſt nur Keim des Menſchen, die Erziehung nur die Pflege dieſes Keimes zur Entwickelung, die Kindheit nur die Zeit der Vorbereitung für das eigentliche Leben und die Zeit des Handelns. Wie das Kind ſelbſt an und für ſich keine Beſtimmung hat, als die Beſtimmung der Entwickelung zu einem kraftvoll thätigen Leben in ſpäteren Jahren, ſo muß auch der Zweck der Erziehung und des Erziehungsunterrichts in den ſpäteren Lebensjahren des Menſchen geſucht werden.“

Mit dieſem ſiegenden Argumente für ſeinen erſten Grundſatz kann der Philanthropinismus beginnen. Allein in dieſer Allgemeinheit der Anſicht liegt der Streitpunkt nicht. Auch der Humanismus leitet den Zweck des Erziehungsunterrichts von der ſpäteren Lebensbeſtimmung des Lehrlings ab. Die eigentliche Differenz beider entſteht vielmehr von der einen Seite eben in

der Frage über die Lebensbestimmung des Menschen überhaupt, von der andern Seite in der Frage über das Geschäft der Vorbereitung zu jener Bestimmung und den Antheil daran, der dem Erziehungsunterricht zukomme.

Zunächst also, um den eigentlichen Gegensatz recht zu fassen, müssen wir auf die Frage zurückgehen: Was ist die Bestimmung des Menschen auf Erden?

Betrachtet man, in der mißverstandnen Ansicht des einen Extrems, dessen Einfluß auf die frühere Pädagogik unverkennbar ist, die Erde nur als ein Jammerthal, das der Mensch nur zu durchwandern habe, um sich von allem Irdischen zu reinigen und sich zum Himmel, in welchem seine eigentliche Heimath sey, nach der sich seine Seele sehne, würdig zu bereiten: so hat der Mensch mit dieser Erde nichts zu thun, und auch für sie nichts zu lernen. Dafür ist es um so wichtiger für ihn, zu lernen, wie er der Erde sich entschlagen, alles Irdischen sich entäußern, und dagegen der geistigen Seeligkeit des Anschauens Gottes würdig, und zum Theil schon hienieden theilhaftig werden könne.

Wird der Zweck des Erziehungsunterrichts nach dieser Ansicht von der Bestimmung des Menschen gefaßt, so wird freilich dieser Zweck ein ganz eigener, nämlich: der natürlichen Richtung des Blickes auf die Erde gleich von Anfang an bei dem Kinde entgegenzuarbeiten, es mit bloßen Abstractionen und mit Ueber-

irdiſchem zu beſchäftigen, um ihm vorzüglich durch den Unterricht, als das wirkſamſte Mittel, die Richtung des Blickes nach dem Himmel zur zweiten beſſeren Natur zu erziehen. Aber, wie wäre jene Anſicht zu vertheidigen?

Wir wollen nicht unterſuchen, wiefern die dem Philanthropinismus entgegengeſetzte ältere Pädagogik ſich dieſer Verkehrtheit ſchuldig gemacht habe; aber geſtehen müſſen wir doch, daß der äußere Zuſtand der Menſchen, der Staaten und der ganzen Cultur, den uns die Geſchichte als gleichzeitig mit jener Erziehungsweiſe zeigt, zum wenigſten nicht glänzend ſey.

Unſtreitig hat der Philanthropinismus gegen jene Uebertreibung recht; und es war ein wahres Verdienſt, daß er an den Mißbrauch derſelben erinnerte, und gegen den Abweg, auf den ſie geführt hatte, eingreifend warnte. Der Philanthropinismus war es, der zuerſt mit vollem Eifer die Forderung geltend machte: daß der Menſch, auch der Erde angehörig, ſeinen Blick nicht bloß gen Himmel richten könne, und — wenn er auch nicht gerade ſeinen Himmel auf Erden finden wolle — doch auch auf Erden eine vernünftige Ordnung zu ſchaffen, und möglichſt zu vervollkommnen und zu befeſtigen habe; daß der Blick, der, bloß gen Himmel gerichtet, die Erde vergeſſen wolle, unſtatthafte Ueberſpannung, wahre Schwärmerei ſey, welcher man kräftig entgegen arbeiten müſſe; und daß dieß nicht zweckmäßiger geſchehen könne, als indem man an die

des Menschen so würdige Aufgabe: „daß es durch sein Wirken besser auf Erden werden müsse," nachdrücklich erinnere, und dieß schon dem jugendlichen Gemüthe tief einpräge, und dasselbe zu dieser bestimmten Thätigkeit von der frühesten Entwickelung an gewöhne und anleite.

Allein so wahr und zweckmäßig in ihrer Art auch diese Ansicht ist, so ist sie doch nur wahr als Gegensatz gegen jenes Extrem des Humanismus. Und selbst in diesem Gegensatze läßt sich eine Uebertreibung nicht verkennen, indem die Gefahr weit größer vorgestellt wird, als sie in der That ist. Liegt denn etwa in dem Kinde an und für sich eine vorherrschende Richtung des Blickes über die Erde weg nach dem Himmel, daß es so nöthig wäre, eine Gewöhnung zur entgegengesetzten Richtung zur allgemeinen Aufgabe des Erziehungsunterrichts zu machen? Oder ist nicht vielmehr die Richtung des Blickes nach der Erde die erste, natürliche, allgemeine, vorherrschende bei dem Kinde? und muß nicht vielmehr also eine Gewöhnung zur entgegengesetzten Richtung allgemeine Aufgabe der Erziehung seyn, wenn der Mensch nicht durch seine eigne Natur mit sich selbst und seinem wahren Wesen entzweit werden soll? Jene Ansicht kann also nur gegen eine zufällige Verbildung, gegen eine wirkliche Ausartung der rechten Methode, Wahrheit und Recht haben. Wo der Erziehungsunterricht die Kinder wirklich zu Schwärmern verbildet, wo er sie gewöhnt, die Erde ganz zu vergessen und selbst zu verachten, wo er anfängt, sie zu einem

müſſigen Beſchauen einer unſichtbaren Welt zu gewöhnen, und gegen wahre Anſtrengung der Geiſteskraft gleichgültig zu machen, — da wäre es Zeit, der gefährdeten Jugend ſich anzunehmen, und zum Thun, zur Praxis, zu rufen. — Wo aber hat irgend ein Schulunterricht bis jetzt jene Wirkung hervorgebracht? Kann überall ein Jugendunterricht dieſe Wirkung hervorbringen? Wer hat je den Blick eines Kindes ſo zum Himmel zu richten vermocht, daß es der Erde ganz vergeſſen hätte? Die Erde ſelbſt hat Schwerkraft genug im Menſchen, um ihn zu ſich hinabzuziehen, wie er auch künſtlich über ſie hinausgehoben werden möchte; und es kommen für die Meiſten früh genug Bedürfniß, Drang und Noth, die ſie zur körperlichen Arbeit rufen und ſie mächtig genug an die Erde mahnen.

Will man alſo ganz aufrichtig ſeyn, ſo wird man geſtehen müſſen, daß der Philanthropinismus, ſofern er gegen eine poſitive Schädlichkeit des älteren Erziehungsunterrichts ſich richtete, faſt nur mit ſelbſtgeſchaffnen Geſpenſtern kämpfte, und daß ſeine Anklage nur einen Punkt der Anwendung in der negativen Nachtheiligkeit des älteren Erziehungsunterrichts finde, inwiefern darinn nichts gethan wurde, das Kind zu ſeinem künftigen Wirken auf Erden anzuleiten. Gerade dies aber: ob dies geſchehen ſolle? iſt erſt noch die Frage.

Dagegen wird mit weit mehr Grunde dem Philanthropinismus das entgegengeſetzte Extrem vorgeworfen,

daß er die Erde selbst als die Bestimmung des Menschen auf Erden betrachte, und daß seine Unterrichtsweise den Lehrling dahin bringe, über der Erde den Himmel zu vergessen und selbst zu verachten, oder — damit mir Niemand diesen Ausdruck als Mysticismus mißdeute! — in dem irdischen Treiben Gott und die Religion zu verläugnen, und seine eigne höhere Natur und seine wahre Bestimmung zu verkennen.

Wollen wir indeß auch einräumen, daß in diesem Vorwurf ebenfalls Uebertreibung liege, daß der Philanthropinismus wenigstens nicht direct auf diese materielle Verbildung ausgehe, so wird man doch fürs erste nicht läugnen können, daß er indirect dahin führe, und fürs zweite wird man auch einräumen müssen, daß der Humanismus eben so wenig direct auf ideelle Verbildung ausgehe. Sind aber beide Systeme in Absicht auf den Gegensatz, den sie über die erste Hauptfrage bilden, als Extreme in gleichem Grade verwerflich erkannt: so läßt sich um so unparteiischer von dem wissenschaftlichen Gesichtspunkt über beide entscheiden.

Gehen wir auf die umfassende Ansicht von der zweifachen Bestimmung des Menschen zurück, und betrachten diese sogar als von beiden Systemen des Philanthropinismus und Humanismus ebenfalls anerkannt; so entsteht zwischen beiden doch die neue Frage: soll der Erziehungsunterricht auf beide Bestimmungen des Menschen Rücksicht nehmen oder nur auf Eine von beiden, und auf welche von beiden? Nach

dieſer Rückſicht unterſcheiden ſich eigentlich die beiden Syſteme über die Frage: ob der Erziehungsunterricht einen eignen Zweck habe?

Sprechen wir nämlich beide Syſteme auch ganz von der einſeitigen Anſicht über die Beſtimmung des Menſchen frei, und geben zu, daß weder der Philanthropinismus für die Erde allein, noch der Humanismus für den Himmel allein den Menſchen bilden wolle, ſo ſtehen doch beide darinn einander entgegen, daß das eine dieſe, das andre die entgegengeſetzte Rückſicht zur ausſchließenden des Erziehungsunterrichts erheben will. Der ſtrengere Humaniſmus nimmt die Erziehungsperiode für die höhere geiſtige Bildung des Menſchen, für die Humanitätsbildung, als das Wichtigere ausſchließend in Anſpruch, und weiſt dagegen die Bildung für das thätige Leben und die Berufsbeſtimmung ausſchließend dem ſpäteren Lebensalter zu; der Philanthropiniſmus hingegen will auch ſchon die Erziehungsperiode für die Berufsbildung benutzen, und kann wenigſtens als Ausrede vorſchützen, daß die Bildung gleich von Anfang an, um Einſeitigkeit zu vermeiden, ſich über den ganzen Umfang der Unterrichtsgegenſtände verbreiten müſſe.

Darauf alſo ruht der Gegenſatz in der Behauptung des Humaniſmus: daß der Erziehungsunterricht einen eignen für ſich beſtehenden Zweck habe; gegen die Behauptung des Philanthropiniſmus: daß der Erziehungsunterricht keinen eignen für ſich

bestehenden Zweck habe; — und die Entscheidung zwischen beiden kömmt nun auf die allgemeinere Frage der Methodik zurück: läßt sich die Vertheilung der Unterrichtsgegenstände rechtfertigen, die einer gewissen Periode des Unterrichts nur eine gewisse Classe von Gegenständen zuweist, oder ist es zweckmäßiger, alle Unterrichtsgegenstände gleich vom Anfang des Unterrichts an zugleich zu betreiben? Verdient die simultane oder die successive Ordnung in Behandlung der Unterrichtsgegenstände den Vorzug?

Was über diese Frage von der Seite der Methodik zu sagen ist, wird weiter unten seine Stelle finden; hier müssen wir sie von der Seite ihrer unmittelbaren Beziehung auf die zweifache Natur und Bestimmung des Menschen fassen.

Unläugbar ist, fürs erste, daß die Bildung zur Vernunft bei dem Menschen überhaupt Schwierigkeit findet, indem die sinnliche Thätigkeit von Natur bei ihm ein entschiednes Uebergewicht, und dagegen in demselben Maße die rein geistige Thätigkeit weniger Regsamkeit hat, so daß sie, sich selbst allein überlassen, über jene sich kaum emporarbeiten würde, und einer besondern Erweckung und Pflege durchaus nicht entbehren kann, um zu einer Selbstständigkeit zu gelangen. Wir bedürfen für diese Behauptung weder psychologische noch tiefere metaphysische Gründe; hierüber ist die tägliche Erfahrung ein unverwerflicher Zeuge, wir dürfen nur sehen, wie die Kinder, ohne alle absichtliche

Belehrung, unmittelbar durch ihre vernünftige oder unvernünftige Umgebung sind und werden. Kann man aber dies nicht läugnen, so muß man schon daraus die Nothwendigkeit anerkennen, diesen Zweig der Bilduug zum Gegenstand der sorgfältigsten Pflege zu machen. Welche Pflege aber wäre sorgsamer, oder vielmehr welche andre absichtliche Pflege genießt das Individuum, als die der Erziehung? Schon darum also müßte der Erziehungsunterricht die Bildung der Vernunft zu seinem Hauptzweck machen. Fürs zweite aber, die Bildung der Vernunft gedeiht nur leicht in einem offnen, unbefangnen, noch unzertheilten und unverbildeten jugendlichen Gemüth, und wird im spätern Lebensalter in dem Maße schwieriger, in dem die Vernunft länger unangeregt geblieben und dagegen der sinnliche Verstand herausgebildet worden. Wird also die Bildung der Vernunft im Jugendunterricht versäumt, so ist der Lehrling in der größten Gefahr, daß sie für sein ganzes Leben versäumt sey; und der Erzieher, dem die Vormundschaft der Vernunft über den noch unmündigen Lehrling anvertraut war, hat eine schwere Verantwortung.

Diesen Ansichten zufolge läßt sich keinen Augenblick zweifeln, daß der Erziehungsunterricht die Bildung der Vernunft, die eigentliche Humanitätsbildung, zu seinem Hauptzweck machen müsse, und daß die Periode der Erziehung nicht ohne Grund für diesen Zweck ausschließend in Anspruch genommen werde. Denn auch dies ist überdem noch ganz unläugbar wahr,

daß gerade das Unsichtbare, Hohe, Göttliche, was zum ganzen Menschen und zwar eminent gehört, und doch in ihm nicht durch sich selbst allein mit Sicherheit zum Leben und zur Herrschaft kömmt, durch die Erziehung zur Gewöhnung und zum festen Glauben kommen müsse, und daß, wo immer die Erziehung dies versäume, ein Zufall nur die Menschheit in dem Menschen rette, den ein überwiegendes Gewicht zur Erde niederzieht, wenn die Erziehung nicht das Gegengewicht, das allerdings auch in ihm liegt, zum kräftigen Entgegenwirken frei macht. Wo aber gar durch die Erziehung selbst das natürliche Uebergewicht im Menschen noch durch Kunst vermehrt wird, da wird man wenigstens sich nicht verwundern dürfen, wenn Gleichgültigkeit gegen das Höchste, Unempfänglichkeit für das Ehrwürdigste, Kaltsinn gegen Religion, Geringschätzung wahrer Geistesgröße und niedriger Sklavensinn überhand nimmt.

Aus Gründen also, die in der Natur des menschlichen Geistes selbst und in dem allgemeinen Gesetze seiner Entwickelung liegen, wird jene Ausscheidung gerechtfertiget, die der Humanismus macht, indem er die Humanitätsbildung zum ausschließenden Zweck des Erziehungsunterrichts bestimmt.

Aber auch selbst den äußeren Umständen, unter welchen die meisten Menschen leben, ist jene Forderung des Humanismus angemeßner als der Grundsatz des Philanthropinismus.

Iſt es denn nicht wirklich ſo im Leben, daß die Periode des Menſchen, bis zu ſeinem Eintritt in die Welt, die einzige iſt, in welcher er Zeit hat, für ſeine Bildung zur Vernunft zu ſorgen? Sobald die Periode eintritt, wo die Sorge für ſeine bürgerliche Exiſtenz anhebt, muß jene Forderung weichen, und tritt in den Hintergrund zurück. Iſt alſo ſeine Bildung zur Humanität in jener früheren Periode verſäumt, ſo iſt nicht nur die Gelegenheit nicht mehr für ihn da, — denn mit ſolcher Sorgſamkeit auf die Faſſungskraft der einzelnen Individuen berechnet, als es im Erziehungsunterricht geſchehen ſoll, wird die Belehrung über Gott und Göttliches und Geiſtiges, wenigſtens in keiner andern öffentlichen Anſtalt ertheilt — ſondern es fehlt ihm ſelbſt die Zeit, um das Verſäumte wieder einzubringen.

Der Grundſatz des Philanthropiniſmus ſetzt eine ganz ideale Anſicht des Menſchenlebens, wie dieſes in der Praxis gar nicht vorhanden iſt, voraus, um richtig erfunden zu werden. Nur dann läßt ſich der Grundſatz: „ſchon die Erziehungsperiode als Vorbereitung auf die ſpätere Berufsbeſtimmung zu behandeln,“ rechtfertigen, wenn man das ganze Leben des Menſchen als Eine gleichförmige Folge von Bildung annimmt. Nur dann wäre es möglich und räthlich, ſchon den Erziehungsunterricht zu Einlernung von Kenntniſſen für den künftigen Beruf zu verwenden, wenn die künftige Berufsbeſtimmung ſelbſt auch für die weitere Ausbildung der Humanität noch Zeit und Gelegenheit anböte. Wo

dies nicht ist, — wie es denn wirklich nicht ist, und unter den gegebnen Verhältnissen unsrer Staats- und bürgerlichen Verfassungen sich auch nicht erwarten läßt — da wird die Humanitätsbildung auf Kosten der Berufsbildung vernachlässiget und aufgeopfert, wenn man nicht den Erziehungsunterricht der ersteren allein bestimmt, sondern ihn auch für die letztere zugleich, oder gar ausschließend benutzen will.

Wem dies noch einen Augenblick zweifelhaft seyn könnte, der kann sich noch von einer andern Ansicht aus eine Ueberzeugung darin verschaffen, wenn er sich nur die Frage vorlegt: mit welchem Rechte der Staat die Volksschulen als Zwangsschulen erklären könnte, wenn er selbst sie als bloße Vorschulen für den künftigen Beruf einrichten lassen wollte? Wer nicht schon eine unbefugte Ausdehnung der polizeilichen Gewalt als Recht des Staates voraussetzt, wird schwerlich ein Recht kennen, die Staatsbürger zu einer vollkommneren Erlernung von Gewerb, Handthierung, Industrie ꝛc. zu zwingen; so sehr auch die Bequemlichkeit, Gemächlichkeit, der Glanz, Erwerb, Reichthum, und was alles noch sonst aus jener Cultivirung der Gewerbsgeschicklichkeit Nützliches hervorgehen mag, für das Besserbefinden der Gesellschaft erwünscht seyn mögen. Der Staat kann durch die Regierung alle polizeilichen Ermunterungsmittel für jenen Zweig der Cultur in Bewegung setzen; er kann die veralteten Einrichtungen, die durch altväterischen Handwerksschlendrian den Fortschritt der Kunstgeschicklichkeit aufhalten, einer Reform unter-

werfen, das gewöhnliche Lehrjungen- Geſellen- und Meiſterweſen, ſofern es die Kunſt- und Gewerbs-Cultur hindert, entweder ganz aufheben oder doch einer ſtrengen Aufſicht unterordnen, die Befugniß, Lehrjungen anzunehmen, auf die geſchickteren Meiſter beſchränken, und daneben, wo es ausführbar iſt, ſelbſt öffentliche Induſtrie-Handlungs- und Handwerks-Schulen anlegen, Lehrlinge darinn mildthätig unterſtützen, durch Preiße aufmuntern, in Anſtellungen begünſtigen u. ſ. w. — aber, ſelbſt zu dieſen Schulen zu zwingen, wird eine weiſe Regierung nicht geſtatten: Wie wollte ſie denn zu jenen allgemeinen Volksſchulen zwingen, wenn ſie auch nichts anderes als Handwerksſchulen werden ſollten? Das Recht des Staates, zur Volksſchule zu zwingen, beruht, mit Einem Wort, nicht auf einem willkürlichen, ſondern auf einem unbedingten Zwecke des Staats, auf der unbedingten Forderung an jeden Staatsbürger, daß er Menſch ſey, d. h. daß er Religion habe, eine höhere Welt und eine höhere Beſtimmung des Menſchen erkenne und durch dieſelbe Recht und Pflicht zu unterſcheiden vermöge, daß er an die Realität der Vernunft glaube und die Forderungen derſelben dadurch praktiſch ehre, daß er auch in ſeinem Thun auf Erden alles ihren Idealen möglichſt anzunähern ſtrebe.

Darinn liegt der eigne für ſich ſelbſt beſtehende Zweck des Erziehungsunterrichts; dazu benutzt der Staat die Volksſchule, zu der er zwingen kann, denn dazu — wir können dieſe Beſchämung nicht ver-

Bayerische Staatsbibliothek München

bergen! — ist Zwang bei den Meisten nöthig, weil kein sinnlicher Vortheil dazu lockt. Eben deshalb ist es um so wichtiger, den Zweck des Erziehungsunterrichts zu isoliren, und alle Rücksicht auf das spätere Berufsleben abzuschneiden, den Lehrling anzuhalten, daß er ohne einen schon vorliegenden handgreiflichen Vortheil lerne, damit in ihm frühe der Sinn geweckt und gebildet werde, der nicht bei allem, was er thun soll, sogleich fragt, wozu das nützt, und fähig ist, etwas auch um sein selbst willen zu lieben und zu achten und mit Ernst zu treiben.

Dazu ist die Schule und die Schulzeit. Das hat in unsern alten Schulen (wenn auch nicht nach einem so bestimmt ausgesprochnen Princip angeordnet) tief gelegen, die mit der Christenlehre, neben Schreiben, Lesen und Rechnen, den ganzen Jugendunterricht der Mehrheit ausfüllten. Das aber hat die Weltklugheit des Philanthropinismus leer und unnütz und sogar verbildend gefunden.

Es mag auch seyn, daß es hie und da in der That so war, daß mit dem Princip des Humanismus Mißbrauch getrieben, daß wirklich ein Uebergewicht der Bildung für das Nichtsinnliche dadurch bewirkt und eine Ungeschicklichkeit für das thätige Leben erzeugt wurde. Aber dann hat es nur an Mangel und Fehlerhaftigkeit der Methode gelegen, und eine Reform derselben erfordert, mehr nicht. Die Methode selbst läßt sich aus dem Mißbrauch derselben nicht widerlegen.

Auf die Frage: wird der Schüler für ſein ganzes Leben und Handeln in der ſichtbaren Welt verbildet, wenn er nicht ſchon in der Schule dafür gebildet wird? iſt die Entſcheidung nicht ſchwer. Welche Gefahr für das praktiſche Leben brächte denn jene Beſchränkung des Erziehungsunterrichts auf das Höhere, Geiſtige, rein Menſchliche? Wird denn dadurch das Bilden des Lehrlings für das Leben und den Beruf überhaupt ausgeſchloſſen, oder wird es nur aus dem Erziehungsunterricht ausgeſchloſſen? Wird es nicht vielmehr als Unterrichtsaufgabe für die der Schule unmittelbar folgende Periode durch das Princip des Humaniſmus ſelbſt gefordert? Fordert denn das Princip des Humaniſmus etwas anderes, als daß nur nicht beide Aufgaben vereiniget, beide Arten des Unterrichts zugleich betrieben werden ſollen?

Ihr könnet darauf erwiedern: wir müſſen darum beides in der Schule verbinden, weil für den größten Theil der Menſchen die Schule die einzige Gelegenheit iſt, in der ſie eigentlichen Unterricht erhalten, und ſie folglich gar nicht lernen, was ſie nicht in der Schule lernen. Allein ich kann euch antworten: fürs erſte iſt zu ſolchem Unterricht Gelegenheit zu machen; fürs zweite iſt der eigentliche Unterricht, die theoretiſche Anweiſung, nicht die einzige und — beſonders in Abſicht auf die eigentliche Praxis in Gewerb und Induſtrie — nicht einmal die zweckmäßigſte Gelegenheit des Lernens. Die eigentliche Schule für die Praxis iſt die Praxis, und der Lehrling lernt das Leben für die Welt am ſicherſten

Bayerische Staatsbibliothek München

durch das Leben in der Welt, seinen Beruf am gründlichsten, indem er Hand anlegt. So wird die scheinbare Versäumniß der Schule bei dem Lehrling nach seinem Austritt aus der Schule ersetzt. Welchen Ersatz aber bietet das spätere Leben des Schülers an, wenn in der Schule die höhere Bildung der Vernunft an ihm versäumt worden, die späterhin — da sie noch die ungetheilte Offenheit und Empfänglichkeit des jugendlichen Gemüths bedarf, um wahres Eigenthum des Menschen zu werden — kaum mehr zu ersetzen ist?

Dagegen werdet ihr kaum in Abrede stellen können, daß man mit Recht die größte Besorgniß von eurem Grundsatz hege, durch den ihr als Zweck des Erziehungsunterrichts die Vorbereitung des Lehrlings auf sein Berufsgeschäft erkläret, den Hauptzweck der Erziehung aus den Augen rücket, und der Schule die für ihre eigentliche Bestimmung nöthige Zeit entziehet. Ihr werdet deshalb auch es mir nicht verargen, wenn ich meine Besorgniß laut werden lasse, und vor einem Mißgriff öffentlich warne, den ich für wahre Bildung höchst gefährlich halte. Die Schule ist die Bildungszeit des Menschen, nämlich der Menschheit in dem Menschen; und diese edle Zeit den Kindern rauben, um ihr jugendlich Gemüth mit allem Tand der Erde anzufüllen, ist gleich so unerlaubt, als sie dem Moloch opfern!

Die Zeit ist gekommen, wo man dies wieder sagen kann, weil man damit nicht mehr ist, wie die Stimme

Bayerische Staatsbibliothek München

des Predigers in der Wüſten, weil man auf gleiche Denkart da und dort ſchon rechnen darf.

Aber ich kann eure Beſorgniß von dem Grundſatz des Humanismus, daß er die Lehrlinge für die Welt und das praktiſche Leben verbilde, euch noch von einer andern Seite her als übertrieben und ungegründet zeigen.

Fürs erſte, wer für das Unbedingte gebildet iſt, der iſt allein eigentlich gebildet, und bringt Bildung auch zum Bedingten mit. Wer eine andere Realität, als die der Erde, kennen, und eine höhere Beſtimmung dieſer Welt und ſeines Lebens glauben gelernt hat, für einen ſolchen hat dieſes Leben einen ganz andern Ernſt, als den der Noth! Der letztere allein macht kleinlich und gemein, der erſtere erhebt den Menſchen: den letztern aber allein kennt der, der bloß für das Bedingte gebildet wird, und ihm iſt alles Spielerei, wo nicht die Noth mit ihrem Ernſte ihm entgegentritt. Mit einem weit edleren Sinne nimmt jener das Leben, als dieſer. Ein Gemüth, erhoben zum Himmel durch Religion, erblickt ſelbſt die Erde in einem himmliſchen Lichte; während ein Gemüth, verſunken in irdiſchem Treiben und Thun, ſelbſt für den Himmel nur einen irdiſchen Blick behält. Jener treibt ſein irdiſches Geſchäft mit der Begeiſterung, die nur aus dem Glauben an das Göttliche kömmt, und erträgt das Unglück mit der Reſignation, die nur der Glaube an ein höheres Daſeyn giebt; während der Andre für ſein irdiſches

Geschäft keinen andern Trieb, als den des gröbern oder feinern Eigennutzes, kennt, und im Unglück keine andre Resignation, als den verbißnen Unmuth der Verzweiflung. So wird die Bildung für das Zeitliche selbst durch die zu Grund gelegte Bildung für das Ewige veredelt.

Fürs zweite aber, auch sogar die Bildung für die Welt und das Leben wird gründlicher, als nach dem Grundsatze des Philanthropinismus geschieht, vorbereitet, wenn die Bildung zur Vernunft im Erziehungsunterricht vorausgeschickt und zur Grundlage von jener gemacht wird. Ihr fürchtet den Unterricht des Humanismus, weil sich gar kein Gegenstand, mit dem er es zu thun hätte, sehen läßt, und es den Anschein hat, daß er am Ende sich nur mit Träumereien abgebe. Allein, was der Humanismus will, ist ja nicht ein Umtreiben des Lehrlings in gehalt- und formlosen Phantasieen von einer unsichtbaren Welt. Ist gleich der Gegenstand des Unterrichts, mit dem er sich beschäftiget, nicht ein roher Stoff, mehr das leibliche Auge im Betasten, als das geistige Auge im Fixiren zu üben tauglich, so ist er doch nichts desto weniger ein Gegenstand, und, obschon nur in Worten dargestellt, doch nicht ein bloßes Wort: das Wort ist nur die Form, in der sich die Ideen, die hier die Sachen sind, dem Bewußtseyn darstellen; und es wird Niemand, der die Gesetze der Entwickelung des Geistes kennt, zu läugnen wagen, daß dem Blicke, der an solchen Gegenständen der Innenwelt im Auffassen

geübt und geſchärft worden, auch die Gegenſtände der Außenwelt mit Beſtimmtheit zu faſſen und mit Klarheit zu durchſchauen weit eher möglich ſeyn werde, als dem, der noch ſoviel mit materiellem Stoffe oder ſogenannten Sachen umgetrieben worden.

So erhellt, daß ſelbſt für den Zweck, den der Philanthropiniſmus für den höchſten oder vielmehr für den einzigen des Erziehungsunterrichts erklärt, mehr gewonnen als verloren werde, wenn man die Periode der Erziehung ausſchließend der Humanitätsbildung beſtimme; und daß der Philanthropiniſmus, ſelbſt wenn er den Erziehungsunterricht bloß als Vorbereitung für die Berufsbeſtimmung der Lehrlinge betrachtet, demſelben keinen zweckmäßigeren Gegenſtand vorſchreiben könnte, als die Uebung an Ideen, wie ſie die Humanitätsbildung fordert.

Endlich iſt auch noch zu bedenken, daß ſich dieſe Ordnung nicht umkehren läßt, wie der Philanthropiniſmus anzunehmen ſcheint. Die Uebung an dem rohen Stoffe giebt dem Geiſte nicht die Uebung, auch das Unſichtbare zu ergreifen; ſie lehrt ihn nicht einmal das Sichtbare recht faſſen. Daß ihr mit dem Kinde ſpielend um die Erde laufet, wird ſeinen Geiſt nicht wecken, nicht beleben, nicht erheben; die Erde liegt dem Kinde viel zu nah, um ſeinem Geiſte die rechte Nahrung zu geben; das Sehenswerthe an der Erde ſelbſt iſt das Unſichtbare, was aber, wenn das Auge des Geiſtes nicht ſchon an den Ideen ſich für das

Unsichtbare geübt hat, an dem Sichtbaren nur um so schwerer ist zu sehen und sehen zu lehren. Deshalb ist es um so bedenklicher, den Erziehungsunterricht auf Uebung an Sachen zu beschränken; denn, soll er sich bloß mit der Oberfläche und den rohen Theilstücken der Sachen beschäftigen, so ist und bleibt und macht er geistlos, und kann selbst als bloße Vorübung auf Ideen so wenig gelten, daß er vielmehr den Blick dafür mehr und mehr abstumpft; soll er aber die Ideen in den Sachen fassen lehren, so fängt er offenbar beim Schwersten an, und führt — was ihr mir vielleicht am schwersten glauben werdet — am leichtesten zu dem, was ihr am meisten fürchtet, zur Schwärmerei!

Es bleibt sonach, von welcher Seite man auch den Streitpunkt fasse, unverkennbar die richtigere Ansicht, die dem Erziehungsunterrichte einen eignen für sich bestehenden Zweck bestimmt, die Humanitäts-Bildung — welche aufs höchste gefährdet ist, wenn ihr nicht der ganze Unterricht der Erziehungsperiode gewidmet bleibt.

Man könnte nur noch fragen: ob nicht wenigstens bei denjenigen Lehrlingen, bei denen die Periode des Erziehungsunterrichts viel länger, und sogar bis über das achtzehnte Lebensjahr hinaus, dauere, eine Verbindung der beiden Zwecke statt finde, und der Unterricht sich auch auf Berufsbildung ausdehnen lasse? Es ist darauf aber hier nur Folgendes zu antworten.

Die Humanitätsbildung hat in Rückſicht auf Extenſion und Intenſion verſchiedne Grade. In der gewöhnlichen Schulbildung muß man ſich meiſtens ſchon damit begnügen, den Geiſt nur einigermaßen von den Feſſeln der Animalität frei zu machen, um ihn vor dem Untergehen in der Thierheit zu bewahren. Dieſer Grad der Vernunftbildung in der größern Maſſe der Einzelnen würde aber nicht hinreichen, die Vernunftbildung im Ganzen zu erhalten; vielmehr ſetzt die Erhaltung von jener ſelbſt die letztere voraus. Dieſe letztere aber iſt nur möglich durch die Claſſe von Individuen, die, von dem Schickſal begünſtiget, freier von dem Druck der thieriſchen Noth, ausgezeichnet durch Kraft und Regſamkeit des Geiſtes, berufen ſind, als Prieſter der Vernunft ihr heiliges Feuer auf Erden zu bewahren und zu erhalten. Wer dieſem heiligen Dienſte ſich weiht, übernimmt die Verbindlichkeit, die Humanitätsbildung bis zur möglichſten Vollendung in ſich zu realiſiren; und für ihn dauert eben deshalb auch die Periode des Erziehungsunterrichts nothwendig länger, ohne daß ihm jedoch dieſe längere Dauer der Erziehungsperiode Zeit zu andern heterogenen Zwecken anböte. Wer jenen heiligen Zweck der höheren Humanitätsbildung kennt, und einſieht, daß ſie nicht einer beſondern Kaſte, ſondern der ganzen Claſſe angehört, die ſich vorzugsweiſe die gebildete nennt; wer zugleich weiß und bedenkt, wie wichtig es für die ganze Menſchheit iſt, daß jener Zweck in ſeinem weiteſten Umfang erfüllt werde: der muß es für ein Verbrechen gegen die Menſchheit anerkennen, die edle für dieſen Zweck be-

stimmte Zeit so gering zu achten, daß er rathen könnte, sie zum Behuf des Broderwerbes abzukürzen! Was für ein Mittel bliebe uns denn noch, die Bildung der Vernunft zu erhalten, wenn wir sie nicht mehr in dem Kreise der Gebildeten durch eine dem Ideale sich möglichst annähernde Humanitätsbildung erhalten wollten?

2.

Nicht nur, daß der Erziehungsunterricht einen eignen für sich bestehenden Zweck habe, sondern auch, worinn dieser Zweck bestehe, ist in dem Obigen bereits im Allgemeinen ausgesprochen. Gleichwohl zeigen sich in Absicht auf nähere Bestimmung des letztern Punktes neue Differenzen, die einer besondern Erörterung bedürfen.

Es findet in Absicht auf den Zweck des Erziehungsunterrichts ein zweifacher Hauptgegensatz statt; sofern dieser Zweck entweder bloß formell, von Bildung des Geistes an und für sich selbst, oder bloß materiell, von Erwerbung bestimmter Kenntnisse, verstanden, dieser zweifache Gegensatz selbst aber wiederum auf bloß geistige oder auf bloß materielle Gegenstände, und entweder auf bloße Contemplation oder auf bloße Praxis bezogen wird. Nach dem Princip des Humanismus nämlich hat der Erziehungsunterricht erstens bloß formelle Bildung des Geistes

zum Zweck, und zweitens dieſe formelle Bildung des Geiſtes einerſeits auf Uebung an bloß geiſtigen Gegenſtänden zu beſchränken, andrerſeits auf bloß contemplative Fertigkeit zu beziehen. Nach dem Princip des Philanthropinismus hingegen hat der Erziehungsunterricht erſtens bloß materielle Uebung des Geiſtes zum Zweck, und zweitens dieſe materielle Bildung des Geiſtes einerſeits auf Kenntniß bloß materieller Gegenſtände zu beſchränken, andrerſeits auf bloß praktiſche Anwendbarkeit zu beziehen.

Es iſt um ſo nothwendiger, den eigentlichen Widerſtreit der beiden Syſteme über dieſen Punkt durch eine ausführlichere Erörterung ins Licht zu ſetzen, da er in Theorie und Praxis häufig mißverſtanden worden und Mißgriffe veranlaßt hat, und in der That auch weder richtig verſtanden noch richtig aufgelöſt werden kann, wenn nicht die verwickelten Beziehungen ſcharf ins Auge gefaßt werden.

Auf den erſten Anblick ſcheint vielleicht Manchen die Vereinigung beider Extreme keiner großen Schwierigkeit unterworfen, indem man ja nur die entgegengeſetzten Forderungen verbinden, mit der formellen Bildung des Geiſtes die materielle verknüpfen, und beide ſowohl auf geiſtige als auf materielle Gegenſtände ausdehnen, und eben ſowohl auf contemplative als auf praktiſche Geſchicklichkeit beziehen dürfe.

Allein, nehmen wir die beiden Unterrichtssysteme in dem oben aufgestellten strengen Gegensatz, so ist dieser Vereinigungsvorschlag eine wahre petitio principii; denn, nach jener strengen Entgegensetzung wird eben das von beiden geläugnet, daß zum Ideale menschlicher Bildung die vereinigte Erfüllung jener entgegengesetzten Forderungen nöthig sey. Nehmen wir aber auch beide Systeme hier nicht in dem scharfen Extrem, und setzen ihre Differenz für die gegenwärtige Untersuchung bloß darein: daß beide, von derselben Voraussetzung des Ideals menschlicher Bildung überhaupt ausgehend, nur für unmöglich erkennen, dasselbe im Erziehungsunterricht ganz zu erfüllen, und deshalb nothwendig finden, die in dem Ideale vereinigten Forderungen desselben zu trennen, und nur Einen der beiden Haupttheile zur eigenthümlichen Aufgabe des Erziehungsunterrichts zu machen; so verfehlt gleichwohl der obige Vereinigungsvorschlag den eigentlichen Streitpunkt ganz. Gehen die Systeme schon von der Voraussetzung aus, daß der Erziehungsunterricht, weil er nicht die beiden Hauptbedingungen des Ideals menschlicher Bildung zu erfüllen vermöge, auf Eine von beiden allein beschränkt werden müsse; so kann man verständigerweise nicht mehr den Gegensatz dadurch auflösen wollen, daß man ohne weiters vorschlägt: der Erziehungsunterricht soll beide Hauptbedingungen erfüllen. Wenn nur Eines von den beiden direct entgegengesetzten Extremen in dem Erziehungsunterricht statt finden kann, so gibt es keinen andern

directen Ausweg, als sich für Eines von beiden unbedingt zu erklären; und das einzige Princip für diese Entscheidung ist die Wichtigkeit oder Unentbehrlichkeit der einen oder der andern Bestimmung des Erziehungsunterrichts.

Wenn man bei dem Streit über das letztere Entscheidungsprincip auch nicht auf jene entferntere Differenz der beiden Systeme über den Begriff von dem Wesen und der Bestimmung des Menschen zurückgehen will, um von dorther die Entscheidung über die Wichtigkeit des Geistigen oder Materiellen zu begründen; so würde man doch über den vorliegenden Punkt der Untersuchung für das Princip des Humanismus ein Uebergewicht darinn anerkennen müssen, daß er denjenigen Theil der Geistesbildung zum Zweck des Erziehungsunterrichts erhebt, für den außer dem Erziehungsunterricht so wenig gesorgt und so schwer zu sorgen ist.

Aber es ist keinesweges nöthig, sich für eines der beiden Extreme direct zu entscheiden; es zeigt sich noch ein anderer Ausweg, der einer näheren Erwägung werth ist, wäre es auch nur, um die Entscheidung nicht zu übereilen. In derselben Rücksicht ist es wohl nicht überflüssig, die Fälle der Entscheidung hier zur Uebersicht zusammenzustellen.

Angenommen, daß der E r z i e h u n g s u n t e r r i c h t nicht zureicht, das Ideal menschlicher Bildung in seinen beiden Hauptforderungen v o l l s t ä n d i g zu er-

füllen, und man sich begnügen müsse, die Aufgabe theilweise zu vollziehen; so ist diese Theilung auf zweierlei Weise möglich: man kann nämlich entweder bloß den Einen in dem Ideal enthaltnen Hauptheil, oder von jedem der beiden Haupttheile einen Theil in den Erziehungsunterricht aufnehmen. Der erstere dieser beiden Fälle ist weniger verwickelt, und bedarf keiner weitläufigen Untersuchung; was über denselben so eben kurz berührt worden ist, mag hier hinreichen. Der andre Fall dagegen kömmt hier mehr in Betracht, weil er den Mittelweg enthält, den die gewöhnliche Praxis, die Extreme scheuend, sich erwählt, und auf dem sie, eines festen leitenden Princips entbehrend, sich in unauflösliche Unbestimmtheit verwickelt.

Will man also, nach der zweiten hier bezeichneten Ansicht, den Gegensatz beider Extreme gleichwohl durch Vereinigung beider auflösen, beide entgegengesetzte Forderungen in dem Erziehungsunterricht verbinden: so kann dies nur dadurch geschehen, daß man diese Forderungen beide nur zum Theil erfüllt, von beiden nur Etwas in den Erziehungsunterricht aufnimmt.

Allein damit ist der Streit zwischen beiden Extremen nicht entschieden, vielmehr erneuert er sich damit unausbleiblich. Dann fragt sich nämlich erst von neuem: Wieviel von jedem Extrem soll in den Erziehungsunterricht aufgenommen werden? von beiden gleich viel? oder von dem einen mehr, von dem

andern weniger? und von welchem von beiden mehr, von welchem weniger?

Freilich hat ſich die Praxis hie und da die Entſcheidung über dieſe Fragen leicht zu machen gewußt, indem ſie ein bischen Philanthropiniſmus ihrer althergebrachten humaniſtiſchen Methode anfügte, oder ein bischen Humaniſmus ihrer modernen philanthropiniſchen Unterrichtsweiſe beimiſchte: von beidem nach Gutdünken! Manche ſind ſogar der toleranten Meinung, daß es am Ende gleichviel ſey, das eine oder das andre Princip anzunehmen, wenn man ſich nur vor den ausſchweifenden Folgerungen in Acht nehme, deren das eine wie das andre Syſtem ſich ſchuldig mache, indem es ſeinen Satz zu weit treibe. Es ſcheint ihnen, man könne ſich das Princip des Humaniſmus allenfalls gefallen laſſen, den Erziehungsunterricht auf den bloß formellen Zweck, der Bildung des Geiſtes, zu beziehen; wenn man nur die Einſeitigkeit vermeide, die bloß Folge der überſpannten Grundanſicht des Humaniſmus (von dem Menſchen als rein geiſtigem Weſen) ſey, alle materielle Uebungsgegenſtände ganz auszuſchließen, und auf praktiſche Bildung des Geiſtes gar keine Rückſicht zu nehmen: oder auch umgekehrt, man könne das Princip des Philanthropiniſmus wohl gelten laſſen, den Erziehungsunterricht auf den bloß materiellen Zweck, der Erlernung beſtimmter Kenntniſſe, zu beziehen; wenn man ſich nur vor der Uebertreibung hüte, die bloß aus der einſeitigen Grundanſicht des Philanthropiniſmus (von

dem Menschen als animalem Wesen) herrühre, alle Erlernung geistiger Gegenstände ganz auszuschließen, und auf contemplatives Wissen gar keine Rücksicht zu nehmen.

Allein von dergleichen Reconciliatoren, denen ein Extrem soviel gilt als das andre, indem sie in einer beliebigen Zusammenmischung das eine durch das andere so lange modificiren, bis sie beide wie identisch aussehen, kann hier eben so wenig im Ernst die Rede seyn, als von jenen Praktikern, die mehr der Mode wegen, als aus innrer Ueberzeugung, hier ein wenig dem Humanismus und dort ein wenig dem Philanthropinismus huldigen, und bloß nach Gutdünken bald von diesem bald von jenem eine beliebige Dosis gebrauchen. Die Rede kann vielmehr nur davon seyn, das Princip aufzustellen, nach welchem die vorgeschlagne, theilweise vorzunehmende, Vereinigung der entgegengesetzten Forderungen bestimmt, und festgesetzt werden soll, wieviel von jedem der beiden Extreme in den Umkreis des Erziehungsunterrichts aufzunehmen sey.

Bei dem Versuche aber, ein solches Princip aufzustellen, zeigt sich sogleich, daß man auf den entferntern strengen Gegensatz der beiden Unterrichtssysteme zurückgeführt wird; denn der eigentliche Streitpunkt betrifft nicht sowohl die Beiordnung als vielmehr die Unterordnung beider Extreme. In der Beiordnung beider, wenn das Materielle für eben so wichtig gilt als das Geistige, und umgekehrt das

Contemplative für eben ſo wichtig als das Praktiſche, gäbe es kein anderes Princip der Vereinigung als die völlige Gleichheit des Quantums, daß nämlich der Erziehungsunterricht auf beide Forderungen gleichviel Rückſicht zu nehmen habe. Allein mit dieſer Entſcheidung wird keines von beiden Syſtemen ſich befriedigen, da jedes derſelben ſeine Forderung für wichtiger hält, ſonach ihr Princip ſelbſt ſchon das der Unterordnung des entgegengeſetzten Syſtems iſt, wenn ſie auch von der allerſtrengſten Forderung ihres Extrems etwas nachzulaſſen ſich entſchließen können. Der Streit iſt alſo in der That nur durch das Princip der Unterordnung zu entſcheiden, und man kann nicht vermeiden, auf die Unterſuchung zurückzugehen: welches von beiden Syſtemen das Wichtigere fordere?

Wir werden, nach der oben ſchon näher bezeichneten Forderung der beiden Syſteme, die Frage auch in der Rückſicht des zweifachen Gegenſatzes zweifach auffaſſen müſſen: a) iſt Bildung des Geiſtes an und für ſich, oder Erwerbung einer beſtimmten Maſſe von Kenntniſſen der wichtigere Zweck des Erziehungsunterrichts? b) iſt das Geiſtige und Contemplative oder das Materielle und Praktiſche die wichtigere Aufgabe deſſelben?

a.

Der erſtere Hauptgegenſatz ſcheint zwar fürs erſte mit dem Grundprincip des Widerſtreits zwiſchen

Humanismus und Philanthropinismus gar nichts gemein zu haben, und insofern nicht hieher zu gehören, fürs zweite überhaupt nur eine theoretische Spitzfindigkeit zu seyn, die sich in der Praxis von selbst aufhebe.

Allein, was den erstern Punkt betrifft, so läßt sich leicht erkennen, daß sich die Grundtendenz des einen wie des andern Systems nur versteckt, die dem Gegensatz allerdings zu Grunde liegt. Streng genommen, will nämlich der Humanismus die formelle Geistesbildung in dem Erziehungsunterricht in der Absicht isoliren, um die Abneigung gegen alle materiellen Unterrichtsgegenstände, die ihm eigenthümlich ist, desto ungestörter befriedigen zu können. Aus demselben Grunde will der Philanthropinismus die materielle Geistesbildung (die, in der Allgemeinheit dieses Gegensatzes genommen, nicht zu denken ist als Erwerbung bloß materieller Kenntnisse mit Ausschluß aller Kenntniß geistiger Gegenstände, sondern als Erwerbung bestimmter Kenntnisse überhaupt sowohl von geistigen als von materiellen Gegenständen,) in dem Erziehungsunterricht isoliren, um die Abneigung gegen alle geistige Erkenntnißgegenstände, die ihm eigenthümlich ist, um so ungehinderter ausüben zu können. Schon insofern gehört die Erörterung dieses Gegensatzes allerdings hieher, und dürfte hier nicht übergangen werden, wenn auch nicht andre Rücksichten dieser Untersuchung hier eine Stelle sicherten.

Was aber den zweiten Punkt betrifft, ſo iſt zwar nicht zu verkennen, daß formelle und materielle Bildung des Geiſtes gar nicht von einander zu trennen ſind, indem ſie in Wechſelwirkung ſtehen und einander wechſelſeitig vorausſetzen und bedingen. Es iſt überall keine Uebung des Geiſtes durch Unterricht denkbar, die nicht ein Etwas der Erkenntniß zum Gegenſtande habe; und umgekehrt: es iſt überall kein Erwerben einer Kenntniß durch Unterricht denkbar, das nicht zugleich eine Uebung des Geiſtes bewirke. Indem alſo der Geiſt an einem beſtimmten Gegenſtand der Erkenntniß geübt wird, erwirbt er ſich zugleich die Kenntniß deſſelben; und umgekehrt: indem er ſich die Kenntniß beſtimmter Gegenſtände erwirbt, wird er an denſelben zugleich geübt. Es ſcheint demnach ein wahrer Gegenſatz hierinn gar nicht ſtatt finden zu können. Allein, obſchon Uebung des Geiſtes mit Erlernung von beſtimmten Kenntniſſen, und Erlernung von beſtimmten Kenntniſſen mit Uebung des Geiſtes nothwendig verbunden, und eine ohne beſtimmte Erkenntnißgegenſtände vorzunehmende Uebung des Geiſtes eben ſo undenkbar iſt, als eine ohne alle Uebung des Geiſtes zu erwerbende Erlernung beſtimmter Erkenntnißgegenſtände: ſo läßt ſich doch jene Entgegenſetzung in dem Princip des Humanismus und des Philanthropinismus damit nicht als in ſich widerſprechend, oder als etwas, das ſich durch die Praxis von ſelbſt hebe, abweiſen. Der wahre, die Praxis ſelbſt weſentlich verändernde, Gegenſatz liegt nämlich nicht in der Trennung jener beiden Zwecke des Unterrichts,

sondern in der Frage: welcher von beiden in dem Erziehungsunterricht als der primäre behandelt werden solle?

Nach dieser Ansicht von dem Verhältniß der beiden Unterrichtszwecke entsteht die in der That verschiedne zweifache Bestimmung des Erziehungsunterrichts: wird die Bildung des Geistes als der primäre Zweck angenommen, so sind die Unterrichtsgegenstände nur als Mittel zu betrachten; ist aber die Erwerbung bestimmter Kenntnisse als der primäre Zweck anzusehen, so ist die Uebung des Geistes nur Mittel. Im erstern Falle wird die Wahl der Unterrichtsgegenstände lediglich nach der Tauglichkeit derselben zu der beabsichtigten Geistesbildung bestimmt: es werden aus dem ganzen Umfang der Erkenntnißgegenstände nur diejenigen und nur so viele auserlesen, als den Forderungen der bezweckten Geistesübung angemessen scheint; ohne alle Rücksicht darauf, ob diese Erkenntnißgegenstände dem Lehrling auch noch sonst zu etwas nütz, oder ob ihm nicht zu anderen Zwecken andre Erkenntnißgegenstände noch weit nöthiger seyn möchten. Im andern Falle hingegen muß entweder die Wahl der Unterrichtsgegenstände auf den ganzen Umkreis der Erkenntniß ausgedehnt werden, weil Alles wissenswürdig ist; — wie denn auch der modernste Philanthropinismus in seiner systematischen Vollendung in dieses Labyrinth gerathen ist, aus dem er, da keine schützende Ariadne einen leitenden Faden reichen wollte, keine andre Rettung fand, als sich in

das Meer der geſammten Encyklopädie des Wiſſens zu ſtürzen; — oder es muß, da doch am Ende nicht die ganze Encyklopädie des Wiſſens in den Erziehungsunterricht aufgenommen werden kann, entweder willkürlich ein Theil von Erkenntnißgegenſtänden ausgehoben, oder nach einem äußeren Zweck ein mehr oder minder Wichtiges von Kenntniſſen ausgeſchieden werden, deſſen Erlernung als Zweck des Erziehungsunterrichts zu fordern wäre: welche Beſtimmung der Auswahl in neue endloſe Schwierigkeiten verwickelt.

Eine gleiche Differenz entſteht, durch den aufgefaßten Gegenſatz über den Zweck des Erziehungsunterrichts, auch in Abſicht auf die Behandlung der Unterrichtsgegenſtände. Es läßt ſich leicht einſehen, wie ganz anders der Unterricht betrieben werden muß, wenn er lediglich dazu beſtimmt wird, dem Lehrling eine gewiſſe Maſſe von Gegenſtänden beizubringen, als wenn es darauf ankömmt, den Geiſt des Lehrlings zu wecken und zu bilden.

Sucht man nun eine Entſcheidung dieſes Streites nach dem Princip der Unterordnung, ſo muß die Erklärung ohne Zweifel für das Syſtem des Humanismus ausfallen. Erſtens, den Geiſt zu bilden, den Menſchen zur Vernunft zu erwecken, iſt nicht nur die wichtigere, ſondern ſogar die unbedingte Aufgabe des Erziehungsunterrichts; und was der Erzieher auch durch ſeinen Unterricht ſonſt leiſten möchte, ſofern er dabei verſäumt, den Geiſt des Lehrlings frei

zu machen und die Vernunft desselben zur Selbstständigkeit zu entwickeln, wäre im Vergleich mit diesem Zwecke nicht nur werthlos, sondern sogar eine unverantwortliche Verletzung der heiligen Pflicht, welche den Grund und Zweck aller menschlichen Erziehung ausmacht. Zweitens — bedürfte es noch irgend eines zweiten Grundes für diese Entscheidung — kann Niemand bezweifeln, daß, wenn man auch die Wichtigkeit der entgegengesetzten Zwecke des Erziehungsunterrichts nur nach der größeren Nützlichkeit und Brauchbarkeit abmessen wollte, gleichfalls die Ansicht des Humanismus den Vorzug verdiene. Ein durch Unterricht aufgeweckter und sich selbst gegebner Geist beherrscht leicht und sicher jedes Geschäft und jeden Gegenstand, und es bedarf in der That des mühsäligen Ringens mit dem rohen Stoffe nicht, um ihn der Herrschaft unsres Geistes zu unterwerfen, der Geist kann diese Uebermacht in seiner eignen Sphäre sich erringen. Eine noch so große Masse von Kenntnissen dagegen, womit der Unterricht den Geist anfüllen mag, macht an und für sich den Lehrling noch nicht brauchbar, vielmehr bedarf sie selbst, um nicht eine todte unbrauchbare Masse zu bleiben und wohl gar den Geist zu erdrücken, der Belebung und Beherrschung des zur Selbstständigkeit gebildeten Geistes. Drittens ist auch die Bildung des Geistes die sicherste und unverlierbarste Wirkung des Erziehungsunterrichts, während die Summe eingesammelter Kenntnisse bei Vielen in Vergessenheit verschwindet, oft ohne eine Spur zurückzulassen.

Man darf alſo unbedenklich ausſprechen: daß Bildung des Geiſtes der Hauptzweck des Erziehungsunterrichts ſey. Dadurch aber wird nicht ausgeſchloſſen, daß zugleich auch auf Erwerbung beſtimmter Kenntniſſe Rückſicht genommen werde. Ohne hier noch zu unterſuchen, welche beſtimmte Kenntniſſe der Erziehungsunterricht ſich zur Aufgabe machen könne, läßt ſich doch im Allgemeinen die Forderung aufſtellen: daß nicht bloß auf Bildung des Geiſtes überhaupt, ſondern zugleich auch auf Erwerbung beſtimmter Kenntniſſe bei dem Lehrling zu ſehen ſey; denn es wird mit Recht als ein weſentlicher Theil der allgemeinen Bildung betrachtet, daß der Menſch von dem unermeßlichen Reiche des Wiſſenswürdigen eine möglichſt ausgebreitete und beſtimmte Kenntniß habe.

Dieſe Forderung ſteht mit der erſtern nicht mehr im Widerſpruch; vielmehr ſind, in dieſer Unterordnung, beide vollkommen vereiniget. Erſtens kann nach der hier feſtgeſtellten Unterordnung der Hauptzweck nicht mehr dem Nebenzweck aufgeopfert, das unbedingt Wichtige nicht mehr über dem minder Wichtigen verſäumt werden, und gleichwohl iſt neben der Forderung des unbedingt Nothwendigen, — ſofern durch Fleiß, beſſere Methode und ſorgfältigere Benutzung der vollkommneren Unterrichtsmittel nicht nur jener Hauptzweck erfüllt, ſondern auch noch zu Erweiterung des Planes Zeit gewonnen werden kann, — dem minder Nothwendigen, bloß Nützlichen, der Erwerbung empfehlungswürdiger Kenntniſſe,

die ausgebreitetste Berücksichtigung nicht versagt. Zweitens aber läßt sich die Erwerbung bestimmter Kenntnisse mit der Hauptaufgabe der Uebung des Geistes um so leichter vereinigen, inwiefern selbst für den Zweck der geistigen Uebung die Erkenntnißgegenstände so gewählt werden können, daß sie jenem zweiten untergeordneten Zwecke zugleich entsprechen.

b.

Der zweite Hauptgegensatz, der über den Zweck des Erziehungsunterrichts zwischen dem Humanismus und Philanthropinismus statt findet, und der oben in der Frage ausgedrückt worden: „ist das Geistige und Comtemplative oder das Materielle und Praktische die wichtigere Aufgabe des Erziehungsunterrichts?" — läßt sich am bestimmtesten fassen und zur Auflösung vorbereiten, wenn man die Einwürfe selbst hört, welche die Systeme sich wechselseitig machen.

Wenn der Humanismus nicht bloß den Erziehungsunterricht auf formelle Bildung des Geistes, sondern auch die formelle Geistesübung auf das Gebiet des Geistes beschränkt, wird von dem Philanthropinismus mit Recht dagegen eingewendet: daß dadurch selbst die formelle Bildung des Geistes einseitig werde. „Soll denn der Geist nur den Geist sehen, nicht auch die Welt erkennen lernen? Kann die Bildung des Geistes für eine vollständige gelten, die ihn nur für die geistige Erkenntniß ausrüstet, für das große Gebiet der Weltkenntniß aber

ihn ganz ungeübt und ungebildet läßt? Muß nicht, wie das Object der Erkenntniß ein zweifaches iſt, auch die Uebung des Geiſtes eine zweifache ſeyn? Der Erziehungsunterricht muß alſo, wenn auch nur formelle Bildung des Geiſtes ſein Zweck ſeyn ſoll, ſich gleichwohl auf beide Arten der Erkenntniß ausdehnen, auch materielle Gegenſtände mit aufnehmen, und den Lehrling auch zur Weltbetrachtung anleiten: ſonſt erfüllt er ſeinen Zweck nur halb, und führt offenbar zur Einſeitigkeit; wie man an den Lehrlingen des Humaniſmus auch unläugbar ſieht und mit Recht tadelt."

Wenn aber auch der Humaniſmus materielle Gegenſtände des Unterrichts mit aufnimmt, und den Lehrling an Objecten der Außenwelt übt, dabei aber die materiellen wie die geiſtigen Unterrichtsgegenſtände bloß zum Objecte der Contemplation macht, und den Lehrling nur zu contemplativer Fertigkeit übt; ſo wird dagegen abermals mit Recht von dem Philanthropiniſmus eingewendet: daß dadurch, nur von einer andern Seite, ſelbſt die formelle Bildung des Geiſtes einſeitig werde. „Iſt denn der Menſch bloß zum Beſchauen und Betrachten, und nicht vielmehr zum Thätigſeyn, zum Handeln, geboren? Wie ſoll er denn handeln in der Welt, wenn er nur zum Speculiren angeleitet worden? Wollen wir lauter Stubengelehrte erziehen? Wie ſoll das praktiſche Leben zur rechten Regſamkeit und zum nöthigen Umtrieb kommen, wenn man ſchon die Kinder zur müſſigen Contemplation verbildet? Was helfen uns alle Wiſſenſchaft

und Gelehrsamkeit, wenn schon der Erziehungsunterricht allen praktischen Blick ertödtet, und alles praktische Geschick unmöglich macht? Das aber thut jene Einseitigkeit des Humanismus, die selbst den Bauer und den Handwerksmann im Unterricht behandelt, als wären sie zu bloßen Buchstabengelehrten geboren, sie nicht nur von der äußeren Welt ganz abzieht und sie bloß mit Religion und dergleichen Gegenständen des unsichtbaren Geisterreiches beschäftiget, sondern auch selbst an den Gegenständen der Außenwelt, die sie ihnen vielleicht noch hie und da zeigt, sie durchaus nur zur speculativen Contemplation hinlenkt, und jede Hinweisung auf praktische Anwendung sorgfältig vermeidet. Was können da selbst die materiellen Uebungsgegenstände zu der so unentbehrlichen Bildung für die Praxis nützen, wenn man sie bloß zum Gegenstand scientifischer Betrachtung macht?"

In dieser zweifachen Beschuldigung gegen den Humanismus, in welcher sein Grundsatz über den Zweck des Erziehungsunterrichts sowohl in Rücksicht der Materie als in Rücksicht der Form als einseitig dargestellt wird, zeigt sich die Forderung des Philanthropinismus fast siegend, und wer den Streitpunkt nur von dieser einen Seite faßt, der wird immer geneigt seyn, sich für die Ansicht des Philanthropinismus zu erklären, die an sich bei den Meisten die größere Evidenz für sich hat. Allein es ist deshalb nur um so nöthiger, auch die entgegengesetzte Ansicht schärfer ins Auge zu fassen, um sich zu überzeugen, daß sie,

in ihrer ſtrengen Conſequenz genommen, nicht weniger einſeitig ſey.

Wenn der Philanthropinismus nicht bloß den Erziehungsunterricht auf materielle Bildung des Geiſtes, d. i. auf Erwerbung einer beſtimmten Maſſe von Kenntniſſen, beſchränkt, ſondern auch dieſe Maſſe beſtimmter Kenntniſſe ausſchließend aus dem Gebiete der Materie im ſtrengen Sinne des Wortes, aus dem Körperreiche, wählt; ſo wird von dem Humanismus dagegen mit Recht eingewendet: daß dadurch ſelbſt die materielle Bildung des Geiſtes einſeitig werde. „Soll denn der Geiſt nur die Materie, nicht auch den Geiſt erkennen? Iſt nur die ſichtbare Welt für den Menſchen wiſſenswürdig? Darf er mit der unſichtbaren Welt ganz unbekannt gelaſſen werden? Kann ſein Wiſſen für vollſtändig gelten, wenn er bloß die Sachenwelt kennt, in der Ideenwelt aber fremd bleibt? Muß nicht, wie das Object der Erkenntniß ein Zweifaches iſt, auch das Wiſſen ein zweifaches ſeyn? Der Erziehungsunterricht muß alſo, wenn er ſich auch nur materielle Bildung des Geiſtes zum Zweck nimmt, ſich gleichwohl auf beide Arten von Kenntniß ausdehnen, auch geiſtige Gegenſtände mit aufnehmen, und das Wiſſen des Lehrlings auch auf das Gebiet der Ideen erweitern: ſonſt erfüllt er ſeinen Zweck nur halb, und führt offenbar zur Einſeitigkeit; wie man an den Lehrlingen des Philanthropinismus auch unverkennbar ſieht, und mit Recht tadelt.“

Wenn aber auch der Philanthropinismus geistige Gegenstände des Unterrichts mit aufnimmt, und den Lehrling mit dem Gebiete der Ideen bekannt macht, so ist damit die Forderung, die an den Erziehungsunterricht zu machen ist, noch nicht erfüllt. Wenn man alles Lernen, der geistigen eben sowohl als der materiellen Gegenstände, lediglich nach ihrer praktischen Anwendbarkeit bemißt, und nur das lernen läßt, was für irgend einen praktischen Zweck nothwendig ist: so wird dies von dem Humanismus ebenfalls mit Recht für Einseitigkeit erklärt. „Ist denn der Mensch nur des Handthierens wegen in der Welt, daß er nichts wissen und nichts lernen soll, als was er dazu braucht? Ist es nicht des Menschen höchster Vorzug, daß er als Intelligenz sich frei von allem, was ihn an seine irdische Abkunft und an seine Vergänglichkeit erinnert, zu reinem Anschauen seiner eignen höheren Natur, des Geisterreiches und des ganzen Universums erheben kann? Wollen wir schon in dem Kinde diesen hohen Vorzug seines Geistes verbilden, daß wir so eifrig sind, alle ruhige Betrachtung von ihm ganz entfernt zu halten, und sogar sein Lernen in der Schule (die einzige Beschäftigung in dem Leben der Allermeisten, in der sie zu einer freien Betrachtung gelangen können) durchgängig auf irdischen Zweck und Gewinn zu beziehen? Ist denn der Mensch zum Lastthier nur geboren, daß er sogar nichts lernen soll, was ihm nicht ziehen oder tragen helfe? Wie soll er jemals seinen Geist zum Himmel frei erheben, wenn er selbst auf Erden nichts frei und ohne Umsicht nach Gewinn

betrachten ſchon in frühſter Kindheit lernen ſoll? Wie will der Menſch zu reiner Betrachtung, die allein wahrhaft die Seele hebt und ſtärkt, ſich je aufrichten, wenn er ſchon als Kind nichts rein betrachten darf? Was ſoll aus der Menſchheit werden, wenn wir ſelbſt durch unſern Unterricht im Kinde ſchon des Geiſtes Flügel lähmen und zerknicken? Das aber thut jene Einſeitigkeit des Philanthropiniſmus, die ſelbſt den Gelehrten im Unterricht behandelt wiſſen will, als wäre er beſtimmt den Pflug zu führen oder an dem Weberſtuhl zu ſitzen, die nicht nur den Lehrling überhaupt von der inneren Welt ganz abzieht und ihn bloß mit der Natur in dem ſichtbaren Körperreiche beſchäftiget, ſondern auch ſelbſt an den Gegenſtänden der Innenwelt, die Wohlſtandes halber mit zum Unterricht nothdürftig beigezogen werden müſſen, ihn nicht zu einer reinen ruhigen Contemplation anleitet, ihn vielmehr mit ſtätem Umblicken nach Praxis und Anwendbarkeit umtreibt, und ſelbſt beim Unterricht über Moral und Religion ihn alles darauf beziehen lehrt, daß er ſich des langen Lebens und Wohlergehens auf Erden befleißige! Was können da ſelbſt die geiſtigen Unterrichtsgegenſtände zu der ſo unerlaßlichen Bildung der Humanität helfen, wenn man auch ſie als bloß zu irdiſchem Zweck und Gebrauch beſtimmt betrachten und anwenden lehrt?"

Wird dieſe zweifache Anklage gegen die Einſeitigkeit des Philanthropiniſmus in Abſicht auf den Zweck des Erziehungsunterrichts einer aufmerkſameren Beach-

tung gewürdiget, so werden doch selbst die Anhänger dieses Systems das große Gewicht, das die Gegengründe des Humanismus haben, nicht abläugnen können, und anerkennen müssen, daß auf die Forderungen des letzteren nothwendig Rücksicht zu nehmen sey.

Aber, eben indem man die Extreme verläßt und eine als nothwendig anerkannte Vereinigung derselben versucht, erhebt sich der Streit über das Princip der Vereinigung von neuem. Wie soll die Vereinigung der entgegengesetzten Forderungen in dem Erziehungsunterricht geschehen? Wie viel von jedem der beiden Extreme soll aufgenommen werden? von beiden gleich viel? oder von welchem mehr, von welchem weniger?

Eine Auflösung dieses Problems, die in der obigen Darstellung des Gegensatzes angedeutet ist, kann hier wenigstens berührt werden. Wenn wir das Menschengeschlecht nach der zweifachen Hauptverschiedenheit der Berufsbestimmung auf Erden getheilt betrachten, so scheint die natürlichste Auflösung des Streites, daß man dem Humanismus die Gelehrten, dem Philanthropinismus die Gewerbsleute zuweise, indem jenen das geistige Gebiet der Innenwelt zur Contemplation, diesen hingegen das materielle Gebiet der Außenwelt zur Praxis ohnehin angehöre. Da diese Abtheilung durch den gesellschaftlichen Verein der Menschen selbst nothwendig gemacht und in den bürgerlichen Verhältnissen unsrer Staaten durchaus einge-

führt iſt, ſo ſcheint in der That auch ein zweifacher Zweck des Erziehungsunterrichts dadurch begründet zu ſeyn, welcher nicht in jedem Individuum, ſondern nur im Ganzen der bürgerlichen Geſellſchaft in Erfüllung gehen ſoll.

Darnach hätte dann der Philanthropiniſmus recht, ſeinen Antheil an dem Erziehungsunterricht zurückzufordern, der ihm bisher durch die Alleinherrſchaft des Humaniſmus entzogen war, indem der Erziehungsunterricht für alle Lehrlinge aller Arten und Claſſen ohne Unterſchied bloß auf geiſtige Gegenſtände und contemplative Uebung bezogen wurde; und er hätte nur darinn Unrecht, daß er die Forderung zum vollſtändigen Extrem umkehrte, für alle Lehrlinge aller Arten und Claſſen ohne Unterſchied den Erziehungsunterricht bloß auf materielle Gegenſtände und praktiſche Uebung zu beziehen.

Allein der hier vorgeſchlagne Ausweg zur Entſcheidung des Streites führt nicht auf den rechten Punkt. Auf dieſem Wege würde die Trennung, welche durch die Aufgabe des geſelligen Vereins begründet und eine Unvollkommenheit iſt, die durch die Erziehung, ſo weit es die Beſchränkungen geſtatten, aufgelöſt werden ſoll, vielmehr vollendet und verewiget werden. Eben dann, wenn ſchon die Erziehung in den Individuen nicht den Menſchen, ſondern den Bürger berückſichtigte, würde das Handwerksprincip über beide Hauptclaſſen des

geselligen Vereins ausgedehnt, und der ehrwürdige Vereinigungspunkt, in welchem sich beide als Eins und zu Einer Bestimmung berufen, als Glieder Eines Leibes, als Werkzeuge Einer Vernunft, und als Kinder Eines Gottes erkennen lernen, unverantwortlich vernichtet. Nach einer solchen Theilung des Erziehungsunterrichts würde auch der Gelehrte nur zum Handwerker seiner Art gebildet, und es wäre für reine Fortbildung der Vernunft nirgend eine Anstalt vorhanden.

Nimmt man aber, dieser Ansicht zufolge, die Menschenbildung als Eigenthum aller Individuen, und will für keine Classe von Lehrlingen die Forderungen des einen oder des andern Systems allein und ausschließend gelten lassen; so wäre noch ein anderer Ausweg der Entscheidung durch Trennung der beiden Forderungen: wenn man nämlich für alle Classen von Lehrlingen entweder den Zweck des Humanismus oder den des Philanthropinismus zur ausschließenden Aufgabe des Erziehungsunterrichts machte, und die entgegengesetzte Forderung der späteren Lebensperiode des Menschen zuwiese. Allein, welches von beiden Systemen man auch für den Erziehungsunterricht wählen möchte: so bliebe doch immer fürs erste die gegründete Einwendung, daß der frühste Unterricht am entscheidendsten und bleibendsten wirke und sonach durch jene Einrichtung auf die eine oder die andre Seite ein Uebergewicht gelegt, und insofern Einseitigkeit begründet werden würde; fürs zweite bliebe doch noch immer zweifelhaft

und von einem höheren Princip aus zu entſcheiden, welches von beiden Syſtemen den wahren Zweck des Erziehungsunterrichts in der That am vollkommenſten erfülle. Daß auf die Seite des Humaniſmus auch hier die Entſcheidung ausfallen müßte, läßt ſich zwar zum voraus erwarten. Allein, da die Gründe der Entſcheidung bei der nachfolgenden Prüfung des Vereinigungsvorſchlages ohnehin ausführlicher zur Sprache kommen müſſen, ſo kann die Unterſuchung über dieſen Punkt um ſo mehr ausgeſetzt bleiben, da auch noch andre Gründe vorhanden ſind, die auf keinen Fall eine ſolche Trennung geſtatten, und dieſer Fall nur in der Abſicht hier beſonders angeführt worden iſt, um keine von den möglichen Hauptanſichten der Auflöſung des Problems ganz unberührt zu laſſen.

Es wäre ſonach auch in Abſicht auf dieſen zweiten Hauptgegenſatz über den Zweck des Erziehungsunterrichts nur noch der Ausweg übrig, die entgegengeſetzten Forderungen theilweiſe zu vereinigen, die Lehrlinge theils zur Contemplation an materiellen ſowohl als an geiſtigen Unterrichtsgegenſtänden anzuleiten, theils zur Praxis an geiſtigen ſowohl als materiellen Unterrichtsgegenſtänden zu üben.

Allein auch hier tritt wieder derſelbe Fall ein, wie oben. Daß man nach Gutdünken mit der contemplativen Uebung des Schülers an geiſtigen Gegenſtänden auch ein bischen contemplative Uebung an materiellen Gegenſtänden, zugleich aber auch mit der con-

templativen Uebung ein bischen praktische, und zwar nicht nur an geistigen, sondern auch ein bischen an materiellen Gegenständen, im Unterricht verbinde, oder auch umgekehrt: entscheidet in der Sache nichts, giebt für die Theorie des Erziehungsunterrichts kein Licht, für die Praxis desselben kein leitendes Regulativ. Mit einem Wort, es ist auch hier keine andre Entscheidung anwendbar als durch das Princip der Unterordnung. Auf die Frage also: „Welche von beiden Hauptrücksichten ist in dem Erziehungsunterricht die wichtigere?" müssen wir zurückkommen; die Beantwortung von dieser Frage aber ist von dem Begriff des Menschen, als dem Grundprincip, und von der unbedingten Bestimmung der Erziehung (als Bildung der Vernunft) abzuleiten.

Als der unbedingt wichtigere Theil von dem Wesen des Menschen wird die Vernunft anerkannt; die Vernunft erhalten, heißt die Menschheit erhalten. Die Erhaltung der Vernunft auf Erden aber ist die unbedingte Aufgabe der Erziehung, und darauf ruht der ganze Begriff der allgemeinen Bildung, die auch aus dem Grunde mit Recht die Humanitäts- oder Menschen-Bildung heißt, weil sie als angebornes Recht des Menschen anerkannt werden muß, und deshalb auch von jedem menschlichen Individuum gefordert wird.

Darnach entscheidet sich die obige Frage. Erstens, die geistigen Gegenstände gehören unmittelbar

dem Gebiete der Vernunft an; unbekannt mit ihnen kann Keiner seyn, der zur Vernunft gebildet seyn soll. Die Erziehung also, deren ausschließende Bestimmung es ist, die Individuen zur Vernunft zu bilden, darf sie mit jenen Gegenständen nicht unbekannt lassen. Dies ist längst so entschieden anerkannt, daß es sogar als Gesetz unter uns aufgestellt und angenommen ist: die Freisprechung der Kinder aus der Schule vorzugsweise nach ihren Kenntnissen in den geistigen Unterrichtsgegenständen abzumessen. Zweitens, die reine Contemplation ist das wirksamste Erweckungsmittel für den Geist, und ein so wesentliches Bildungsmittel der Vernunft, daß nur sie den Menschen eigentlich in dem Wirbel sinnlicher Eindrücke und Bestrebungen aufrecht erhält. Was vermöchte denn den Geist frei zu machen von den Gegenständen, und ihn zu einer Herrschaft über sie zu erheben, wenn es nicht die ruhige Betrachtung vermöchte? Die Erziehung kann also die Anleitung der Lehrlinge zur reinen Contemplation durchaus nicht entbehren, und arbeitet entschieden ihrer hohen Bestimmung entgegen, wenn sie die Betrachtung göttlicher und menschlicher, irdischer und himmlischer Dinge durch Beziehungen auf allerlei willkürliche Zwecke stört und trübt, und durch stätes Hinweisen auf Erreichung solcher Zwecke zwar den Verstand übt, die Vernunft aber in demselben Maße verwahrlost.

So tritt die Forderung des Humanismus nicht nur als die wichtigere, sondern als die in der

That unbedingte voran. Diese Forderung muß der Erziehungsunterricht vor allen andern, und zwar so vollständig als möglich erfüllen.

Wollte auch der Philanthropinismus dawider noch einwenden: daß der Lehrling zu jenen hohen Gegenständen so früh noch gar nicht reif sey, und daß sonach mit einem Unterricht, für welchen dem Kinde noch die Fähigkeit fehle, die Zeit verschwendet werde, die weit zweckmäßiger mit anderen, dem jugendlichen Geiste angemeßneren, Gegenständen ausgefüllt werden könnte; — so ist dies nur eine von den gewagten Behauptungen, die zwar auf den ersten Anblick blenden, bei näherer Beleuchtung aber in ihrer ganzen Nichtigkeit erkannt werden. Das Gebiet des Geistes und der Vernunft in seinen Gründen zu erfassen, als scientifische Metaphysik aus Principien es zu construiren, ist freilich keine Aufgabe für den erst sich entwickelnden Geist. Aber, sollen wir glauben, daß es eine für einen solchen Geist angemeßnere Aufgabe sey, das Gebiet der Materie und der Natur in seinen Gründen zu erfassen und als scientifische Physik aus Principien es zu construiren? Und doch wollt ihr die Natur zum ersten Gegenstand des Unterrichts machen? Wo mag denn also der Unterschied liegen? Darinn, weil die Natur sich mit Händen greifen läßt? — Wenn ihr es freilich so versteht, dann ist gar nichts mehr dagegen zu sagen, als daß ihr sehr genügsam seyd mit dem, was ihr Vernunftbildung nennet. Aber, wenn ihr erst einsehen werdet, — es wird freilich dann

ſchon viel verdorben oder verloren ſeyn! — daß ein Studium der Natur, das zur Vernunftbildung dienen ſoll, ganz andre Anſichten nehmen, ganz andre Forderungen erfüllen müſſe: dann werdet ihr auch geneigt ſeyn, zu geſtehen, daß die Natur in der That noch weniger als die Vernunft unmittelbar ſich zum Gegenſtand des Erziehungsunterrichts eigne, und daß zum Studium der Natur, wenn es nicht in müſſige Spielerei ausarten ſoll, ſchon ein erſtarkter Geiſt erfordert werde. Wollen wir aber von einer Betrachtungsart ſprechen, wie ſie dem jugendlichen Geiſte angemeſſen iſt, ſo iſt nicht abzuſehen, warum dem Kinde die Welt des Geiſtes, die es in ſeinem Herzen trägt, fremder ſeyn ſoll, als die Welt des Körpers, die von außen es umgiebt. Es iſt alſo nur Uebereilung, welche eine Uebung des Kindes an geiſtigen Gegenſtänden für zu ſchwer oder gar für unmöglich erklärt, und überdies materielle Gegenſtände des Unterrichts als Vorübung vorſchlägt, da vielmehr die letztern ſelbſt (ſofern ſie zu einer wahren Vernunftübung, nicht bloß zu einer ſinnlichen Beſchauung, dienen ſollen) eine höhere Uebung des Geiſtes ſchon vorausſetzen, und dagegen die geiſtigen Gegenſtände eine ganz andre Vorübung erfordern.

Ueberdies ſprechen für die Forderung des Humanismus auch noch die zufälligen Rückſichten: erſtens, daß die meiſten Menſchen, wenn ſie nicht in ihrem Erziehungsunterricht gelernt haben, ihren Geiſt zu freier, reiner, ungetrübter und uneigennütziger Betrachtung der Welt aufzurichten und zu dem unſichtbaren Höch-

sten zu erheben, in ihrem spätern Lebensalter weder Neigung noch Kraft noch Zeit dazu finden, und mithin diese Grundlage und erste Bedingung aller allgemeinen menschlichen Bildung für ihr ganzes Leben entbehren: zweitens, daß die größte Masse materieller Kenntnisse ihm diesen Mangel nicht ersetzen kann; indem, wenn er auch zu seinem Berufsgeschäfte alle die Kennntisse mitbringt, die er dazu braucht, er doch gerade das nicht weiß, was er als Mensch vor allem andern wissen sollte: drittens endlich, daß nicht die Uebung der contemplativen Fertigkeit an und für sich zur Praxis verbildet, sondern nur eine verkehrte Behandlung der contemplativen Beschäftigung zu dem praktischen Ungeschick führt, das man als den Fehler sogenannter Buchstaben- und Schulgelehrten tadelt; daß vielmehr der Geist, der sich durch contemplative Uebung zum scharfen Auffassen und genauen Durchforschen seines Gegenstandes gewöhnt hat, durch dieselbe Uebung auch Mittel und Zweck richtig zu fassen und zu verbinden im Stande seyn muß, sonach die sicherste Uebung zur Praxis mitbringt, die von theoretischem Unterricht zu erwarten ist.

Wird nun aber gleich auf diese Weise auch hierinn die Forderung des Humanismus über den Zweck des Erziehungsunterrichts obenan gestellt; so wird doch dadurch die Rücksicht auf die entgegengesetzte Forderung des Philanthropinismus über denselben Punkt nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr ausdrücklich verlangt, daß auch auf diese so sorgfältig

und ſo viel Bedacht genommen werde, als die höhere unbedingte Forderung der allgemeinen Menſchenbildung es geſtattet, und die durch verbeſſerte Methode und wohlberechnete Benutzung der Erziehungsjahre zu gewinnende Zeit möglich macht. Der Erziehungsunterricht ſoll allerdings den Lehrling auch zur Weltbetrachtung führen, ihn auf den Reichthum und die Wunder der Natur aufmerkſam machen, ihn die großen Thaten der Menſchen und ihre merkwürdigen Schickſale kennen lehren, und ihn überhaupt mit den mannichfaltigſten materiellen Kenntniſſen ausrüſten. Die Gränze aber für dieſe, unſtreitig auch lobenswürdige, Erweiterung des Wiſſens und der Kenntniſſe in dem Erziehungsunterricht bleibt jene unbedingte Forderung der Vernunftbildung. Nur ſofern die materiellen Unterrichtsgegenſtände entweder ſelbſt als Bedingung und Mittel zur Vernunftbildung mitgehören, — ſofern der Menſch auch in der Außenwelt die Vernunft und Gott erkennen, nicht gedankenlos wie das Thier die Erde anſtarren und den Himmel gar nicht ſehen, ſondern die Wunder Gottes auch in ſeiner Welt erblicken und verehren lernen ſoll, — oder unbeſchadet jener höheren Bildung des Geiſtes dem Erziehungsunterricht noch angefügt werden können: nur inſofern, und nur in dieſer Unterordnung kann es verſtattet ſeyn, ſie aufzunehmen.

Was aber die geforderte praktiſche Uebung der Lehrlinge betrifft, ſo iſt dieſe allerdings für eine ganz verfehlte Anſicht zu erklären, da nicht nur die Gegen-

stände des Erziehungsunterrichts überhaupt zu einer solchen Anweisung sich gar nicht eignen, sondern überall ein Lehren der Praxis ohne Praxis wenig fruchten kann, und die später folgende Praxis die praktische Geschicklichkeit noch streng genug übt.

II.

Ueber die Mittel des Erziehungsunterrichts.

Die Verschiedenheit der Principien über den Zweck des Erziehungsunterrichts muß von selbst auch über die Mittel zu Erreichung dieses Zweckes verschiedne Ansichten und Forderungen begründen. Es zeigen sich aber bei näherer Betrachtung der vorgeschlagnen Mittel selbst noch mancherlei Verschiedenheiten, die bei Vergleichung der Grundsätze über diesen Punkt der entgegengesetzten Unterrichtssysteme zur Sprache zu bringen sind, wenn der Gesichtspunkt der Beurtheilung richtig gefaßt, und der Streit unparteiisch entschieden werden soll.

Die Eintheilung der Mittel des Erziehungsunterrichts in die zwei Hauptclassen, a) der Unterrichtsgegenstände, b) der Unterrichtsmethode, kann der Anordnung dieser Untersuchung zur Grundlage dienen.

a.

Von den Unterrichtsgegenſtänden.

I.

Die erſte Hauptdifferenz zwiſchen Humaniſmus und Philanthropiniſmus in Abſicht auf die Gegenſtände des Unterrichts betrifft die Zahl derſelben.

Nach der althergebrachten Weiſe des Humaniſmus war der Erziehungsunterricht auf ſehr wenige Gegenſtände beſchränkt. Nicht nur für die Volksbildung begnügte man ſich mit Leſen, Schreiben, Rechnen und Religion, ſondern auch ſelbſt für die Gelehrtenbildung forderte man kaum etwas mehr als eine vertrautere Bekanntſchaft mit den Sprachen und der Geſchichte Latiums und Gräciens. Dieſe Beſchränkung des Umfangs der Unterrichtsgegenſtände mag wohl zum Theil von der Beſchränktheit hergekommen ſeyn, in welcher der ganze Zuſtand des Wiſſens und der Gelehrſamkeit überhaupt noch bei unſern Voraltern ſich befand, und von dem beſchränkten Ideale, nach welchem man die Vollendung der Bildung in jenen früheren Zeiten maß; ſo wie ſpäterhin die Bequemlichkeit des Schlendrians das Ihrige beigetragen haben mag, jene Beſchränkung zu erhalten. Allein es iſt doch auf der anderen Seite nicht zu mißkennen, daß ſich dieſelbe Beſchränkung des Umfangs der Unterrichtsgegenſtände auch als eine freiwillige, auf den ganz verſtändigen Grund gebaut, denken läßt, der in der Maxime ausgedrückt iſt:

„besser, Weniges ganz, als Vieles halb wissen.“ Auch hat die alte humanistische Unterrichtsweise jene Beschränkung in der That dazu benutzt, dem Wissen und der Bildung der Lehrlinge in der kleineren Ausbreitung mehr Tiefe, in dem engeren Kreise mehr Sicherheit und Vollendung zu geben, die wenigeren Unterrichtsgegenstände zu einer desto höheren Stufe der Erkenntniß und Fertigkeit fortzuführen.

Der Philanthropinismus hat dagegen nicht ohne Grund auf Erweiterung dieses eng gezognen Kreises gedrungen. Man kann freilich dabei einen Augenblick in Versuchung seyn, ihm den Vorwurf zu machen, daß er der unstreitig richtigen Maxime: „besser, Weniges ganz, als Vieles halb wissen,“ die unstreitig falsche: „ex omnibus aliquid in toto nihil“ vorgezogen habe. Allein die Gerechtigkeit fordert, die Gründe, welche wenigstens die verständigeren Philanthropen geleitet haben, in einem günstigeren Lichte zu zeigen.

Fürs erste, können die Philanthropen sagen, hat sich das Gebiet des Wissens und der Gelehrsamkeit nach allen Seiten zu unübersehbar erweitert, und es sind eben dadurch in gleichem Maße auch die Forderungen gesteigert worden, die man sowohl in Rücksicht der Bildung überhaupt an jeden Einzelnen zu machen berechtiget ist, als auch an den Erziehungsunterricht stellen muß. Zu einer Zeit, wo der Baum der Erkenntniß, schon zu einem unermeßlichen Umfang ange-

wachſen, täglich neue Zweige treibt, ſollte der Erziehungsunterricht allein ſich an ein paar faſt abgeſtorbne Aeſte halten? Wie wollten wir bei unſern Kindern ſelbſt einſt, wann ſie mündig geworden, eine ſolche Vernachläſſigung verantworten?

Fürs zweite aber iſt nicht nur überhaupt jetzt mehr als ſonſt zu lernen, und deshalb auch ſchon in dem Erziehungsunterricht die Maſſe der Lehrgegenſtände zu vergrößern, ſondern es iſt vor allem auch nothwendig, den Geiſt ſchon früh an eine größere Ausbreitung zu gewöhnen, indem er bei der entgegengeſetzten Gewöhnung des Humanismus, ſich in einige wenige Kreiſe des Wiſſens gleichſam einzuſchließen, nicht dazu gelangen kann, die große Maſſe von Kenntniſſen zu beherrſchen, die durch unermüdete Forſchungen der Einſichtsvollſten ans Licht gebracht und der Menſchheit als Gemeingut gegeben ſind.

Fürs dritte, was jene gerühmte Maxime betrifft: beſſer, Weniges ganz, als Vieles halb wiſſen; ſo muß man, bei aller Wahrheit, die ſie enthalten mag, doch auch nicht vergeſſen: erſtens, daß ſelbſt durch das ganz Wiſſen das wenig Wiſſen nicht erſetzt wird, und bei dem vielen Wiſſenswürdigen, deſſen Kenntniß man heut zu Tage von jedem Menſchen mehr oder weniger fordert, wenigſtens das Wenig Wiſſen in keiner Rückſicht als ein Vorzug vorgeſtellt werden ſollte; zweitens, daß bei dem wenig Wiſſen ſelbſt die Tendenz auf das ganz Wiſ-

sen nur Pedanten macht, die, um das große Ganze des Reiches der Erkenntniß unbekümmert, Maulwürfen gleich nur einen Punkt suchen, an dem sie sich eingraben, um eine kleine Fläche nach allen Richtungen zu durchwühlen, nie aber sich zum Lichte durcharbeiten, sondern vielmehr, auch darinn jenem Vorbilde gleich, von allen Seiten, wo sie sich zu einem lichten Punkt des Uebergangs zum Lande der wahren vollen Erkenntniß durchgegraben, blind und scheu sich in ihre selbstgegrabnen Gänge zurückziehen.

Fürs vierte, muß man auch nicht übersehen, daß mit der Erweiterung des Wissens überhaupt auch die Unterrichtsmethode merkwürdige Fortschritte gemacht hat, durch die es möglich ist, schon im Erziehungsunterricht unbeschadet der Gründlichkeit der Kenntnisse den Umfang derselben beträchtlich zu erweitern. Wie vieles hat man nicht durch die Verbesserung der Methode in der kürzesten Zeit zu lehren gelernt, womit man ehedem einen großen Theil der Unterrichtszeit zubrachte? um wie viel geht durch die geschicktere Behandlung jetzt das Lernen schneller? Ist also auch jetzt m e h r, als sonst, zu lernen, so ist dafür jetzt auch manches l e i c h t e r zu lernen, als es sonst zu lernen war. Man kann also auch jetzt mehr lehren und mehr fordern. Und man muß sogar den Umfang der Lehrgegenstände erweitern, wenn nicht der Lehrling, den schon vordem die Eintönigkeit des Unterrichts bei so wenigen Gegenständen mit Langerweile quälte, jetzt bei einem durch bessere Methode aufgeweckteren Kopfe al-

le Luſt zum Lernen, und ſeine Zeit ſelbſt, verlie-ren ſoll.

So geneigt man aber auch ſeyn mag, dieſen Grün-den des Philanthropiniſmus Gerechtigkeit widerfahren zu laſſen, ſo kann man doch nicht verkennen, daß ſie bei ſchärferer Prüfung mehr glänzend als wahr befun-den werden.

Fürs erſte, was zunächſt die gerühmten Fortſchrit-te in Verbeſſerung der Unterrichtsmethode betrifft, ſo kann man, bei aller Anerkennung des wirklich Guten, das die modernen Pädagogiker darinn geleiſtet haben, ſich doch nicht verbergen, daß die errungnen Vortheile bei weitem zu hoch angeſchlagen werden. Es iſt un-läugbar, daß mehrere der verſuchten Erleichterungen und Abkürzungen des Unterrichts, zur Ergötzlichkeit der Lehrlinge und zur Zeiterſparniß erſonnen, ſich, gleich andern Plusmachereien, als bloß erträumte Vortheile bewieſen haben, und als wahre Unwege erfunden wor-den ſind, andre derſelben Art die alte Methode an we-ſentlichem Vortheil wenigſtens nicht übertrafen, und überhaupt — wenn man recht aufrichtig ſeyn will — die ganze neue Methode des Unterrichts nur durch ei-ne künſtliche Acceleration der Entwicklung der Lehrlinge den Schein erlangt, ſchneller zum Ziel zu führen; gegen welche traurige Täuſchung das „canis festinans coecos peperit catulos!“ wohl zur nachdrücklichen Warnung aufgeſtellt werden darf.

Wenn man aber auch einräumt, daß die moderne Pädagogik durch wesentliche Verbesserungen der Methode möglich gemacht habe, den Lehrling, unbeschadet der Gründlichkeit, in kürzerer Zeit weiter zu bringen, als nach der alten Methode möglich war: so muß man doch diese gerühmten Fortschritte der Methodik mit Besonnenheit beurtheilen, und nicht sogleich von ungemeßnen Vortheilen träumen. Alles Lernen hat seine Schwierigkeiten, die sich durch keine Methode ganz heben oder auch nur ins Unendliche vermindern lassen, und die Entwickelung des Geistes ist an Naturgesetze gebunden, deren Gränze keine Kunst der Lehrart zu überschreiten vermag. Dies muß man im Auge behalten, um nicht mit jenen Pädagogikern zu wähnen, daß man durch jene Verbesserung der Methode Berge versetzen, die Lehrlinge mit dem ganzen Umfang des Wissens bekannt machen, oder doch die Lehrgegenstände des Erziehungsunterrichts nach Willkür vermehren könne.

Was aber den Einfall betrifft, als bedürfe es einer Vermehrung der Unterrichtsgegenstände, um dem Kinde die Langeweile zu vertreiben, und ihm nicht Unlust am Lernen durch Einförmigkeit desselben zu erwecken; so mag man wohl zugeben, daß die geringe Zahl von Lehrgegenständen öfters dem Lehrling Langeweile verursacht habe: aber dann war es sicher nicht Schuld der Lehrgegenstände, die inneren Gehalt genug haben, um die ganze Aufmerksamkeit des Kindes zu beschäftigen, oder ihrer geringen Zahl, die so viel Abwechse-

lung, als nöthig und heilſam iſt, ſchon anbieten, ſondern des Lehrers, der den Lehrgegenſtänden kein Intereſſe abzugewinnen, und die Aufmerkſamkeit des Schülers nicht zu erregen wußte. Bei einem ſolchen Lehrer aber wird auch die größte Mannichfaltigkeit von Lehrgegenſtänden die Langeweile der Schüler nicht verhindern können. Dagegen läßt ſich mit mehr Grund behaupten, daß übermäßige Anhäufung des Lehrſtoffes Lehrer und Schüler verwirren, und die letztern theils durch die Maſſe erſchrecken, theils durch die Mannichfaltigkeit zerſtreuen werde.

Fürs zweite, es iſt allerdings ein glänzendes Argument, das man von der Erweiterung aller Wiſſenſchaften nimmt, um dadurch die Forderungen an den Erziehungsunterricht zu ſteigern, indem man daran erinnert, wie viel heutzutage zu lernen ſey, um mit dem täglichen Fortrücken aller Wiſſenſchaften nur einigermaßen gleichen Schritt zu halten, und alles das zu lernen, was in unſern Tagen Keinem mehr unbekannt ſeyn dürfe, der auf den Namen eines Gebildeten Anſpruch mache. Aber wir ſind dabei in einem gefährlichen Irrthum befangen, und täuſchen uns ſelbſt zu unſrer eignen und unſrer Kinder Qual und Verbildung.

Es iſt ſchwer, hierüber die volle Wahrheit zu ſagen; denn man kann den Irrthum nicht von Grund aus heben, ohne den faulen Fleck unſrer ganzen modernen Cultur empfindlich zu berühren.

Eben darinn liegt der Hauptsitz des Verderbens unsrer ganzen Cultur überhaupt, daß wir den Wahn haben herrschend werden lassen, die wahre Cultur beruhe ausschließend in dem Wissen, und liege in der Breite des Wissens. Wir haben uns bereden lassen, die Bildung bestehe in dem Wissen selbst, und bilden uns ein, daß ein Mensch in dem Grade gebildeter seyn müsse, in dem er mehr Kenntnisse aller Art habe. Dadurch sind wir dahin gekommen, daß unser ganzes Bestreben nach Bildung in die Tendenz nach Vielwisserei ausgeartet ist; daß wir von jedem, der für gebildet gelten will, fordern, daß er eine Art von lebendiger Encyklopädie des Wissens, zum wenigsten in compendio, vorstelle, und von allem mitzusprechen verstehe; daß wir als schimpflich für jeden sogenannten Gebildeten erklären, nicht von allem Besprechbaren wenigstens etwas zu wissen, und irgend einen Punkt auf dem ganzen weiten Gebiete des Wissens anzuerkennen, über welchen er nicht jeden seines Gleichen eben so gut belehren als etwas von ihm lernen könnte. Seitdem ist die Polyhistorie Ton geworden, und durch den Zwang der Mode unumgängliches Erforderniß an jeden, der auf sogenannten guten Ton Anspruch macht, seitdem ist die Taschenbuchs-Weisheit, die Magazins- und Journal-Wissenschaft an der Tagesordnung, seitdem ertönen von allen Seiten Vorlesungen für Frauen und Dilettanten, seitdem studirt und liest alles, um sich zu bilden, und diese Bildungsliebe ist in das National-Laster einer unersättlichen Lesegier ausgeartet, die immer nur Neues

verſchlingen will und, um nur mit der Weisheit des Tages gleiche Linie zu halten, verſchlingen muß.

In dieſem Schwindel fordern wir nun freilich unvermeidlich auch ſchon im Erziehungsunterricht eine Menge von Kenntniſſen. Wer Alles lernen ſoll, muß wohl unſtreitig früh anfangen Viel zu lernen. Soll der Lehrling auch nur in den Stand kommen, nach der Schule das ſouveräne Bildungsmittel der Journal- und Zeitungen-Leſerei mit Nutzen zu gebrauchen, ſo muß er ja doch ſchon in dem Reichthum von Ideen, die darinn vorkommen, einigermaßen orientirt ſeyn; und umgekehrt: der Vorrath von Kenntniſſen, die der Lehrling in der Schule einſammelt, kann um ſo ausgebreiteter ſeyn, da das Approfondiren derſelben in der Schule nicht mehr ſo nöthig iſt, nachdem eben durch jenes ſouveräne Mittel für die Fortbildung der in der Schule nur zu eröffnenden Kenntniſſe hinreichend geſorgt iſt.

Könnten wir uns doch von dieſem Schwindel einen Augenblick erholen, um klar zu ſehen, wohin wir uns mit unſrer ganzen Cultur verirrt haben! Es iſt offenbar, daß wir den Cirkel von der Seite des Erziehungsunterrichts allein weder theoretiſch noch praktiſch löſen können; wir müſſen der andern Wechſelwirkung zugleich begegnen. So lange jene Anſicht die herrſchende bleibt, der Wiſſerei für Cultur gilt; ſo lange muß nicht nur im Allgemeinen die Tendenz nach Wiſſerei ebenfalls herrſchend bleiben, ſondern eben

deshalb auch im Erziehungsunterricht die Oberhand behalten. Wir müssen daher auf jene Ansicht, als den tiefer liegenden Grund des Irrthums, mit unsrer Prüfung zurückgehen.

Fassen wir die herrschende Meinung schärfer, und fragen uns: ist denn die Voraussetzung wahr, daß eine solche Wisserei zur Bildung des Individuums gehöre? ist es denn wahr, daß ein Mensch, um gebildet zu seyn, von Allem, was auf dem weiten Reiche des Wissens vorgeht, wissen müsse? — Wir wollen nicht läugnen, daß Wissen ein Mittel der Bildung sey: aber ist es denn das einzige Mittel der Bildung? und, ist es auch nur ein sicheres Mittel derselben? Wir wollen den Irrthum, daß das Wissen an und für sich, die Masse eingesammelter Kenntnisse, Bildung gebe, zunächst noch nicht einmal berühren; wir wollen auch an die traurige Erfahrung nicht einmal erinnern, daß mit einer großen Masse von Kenntnissen ein großer Grad von Uncultur in Einem Individuum verbunden keine ganz ungewöhnliche Erscheinung sey. Wir wollen uns vorerst nur an die Frage halten: ob die Allwisserei, die Ausbreitung über das ganze Gebiet des Wissens, eine nothwendige Bedingung der Bildung sey?

Man kann freilich fürs erste mit Grund behaupten, daß das wenig Wissen uns die Pedanten mache, die engherzig und einseitig, nur einen isolirten Punkt des Wissens kennend, über alles andre außer ihrem

Kreiſe unwiſſend, nur das für wichtig hltaen, was ſie wiſſen, und mit ihrer beſchränkten Handwerksmäßigen Kenntniß in jeder Geſellſchaft von gutem Ton entweder ganz ſtumm bleiben müſſen, oder lächerlich und unerträglich werden; und es ſcheint allerdings, daß das Uebel am gründlichſten gehoben werde, wenn man eine Bekanntſchaft mit dem ganzen Umfang alles Wiſſens als allgemeine Bedingung der Bildung aufſtelle, indem der Pedantiſmus in der Wiſſenſchaft nicht ſowohl in der Beſchränktheit auf einen iſolirten Punkt des Wiſſens, als vielmehr darinn beſtehe, dieſen iſolirten Punkt für das ganze allein merkwürdige Wiſſen zu halten und ſowohl das große Ganze der Erkenntniß ſelbſt als den Zuſammenhang jenes einzelnen Punktes mit demſelben zu ignoriren.

Allein zuvörderſt, die den Pedantiſmus ſo verächtlich hinſtellen, vergeſſen meiſtens, daß das, was ſie ſo nennen, mehr Großes in der Welt geleiſtet hat, als jenes, was ſich aufgeblaſen dem Pedantiſmus gegenüber ſtellt, je leiſten wird. Der Pedantiſmus iſt freilich nur Einſeitigkeit, und inſofern in Vergleichung mit dem Ideal des Wiſſens, das in ſeiner Vollendung Allſeitigkeit verlangt, Unvollkommenheit. Allein, bedenke man doch recht, was man denn fordert, wenn man von Allen Allſeitigkeit des Wiſſens fordert! Wer weiß, wie viel dazu gehört, den ganzen Kreis des Wiſſens ſein zu nennen, der wird von ſelbſt es unmöglich finden, die Forderung ſo allgemein zu ſtellen. Nur die wenigen Auserwählten, von der

Gottheit Genius Geweihten, dürfen ungestraft die Hand nach jenem Preiß ausstrecken. Wir andern wollen, selbst mit Gefahr so Vielen als Pedanten zu erscheinen, uns bescheiden, vor allem andern ganz das Wenige zu wissen, was wir zu treiben in der Welt von Gott berufen sind, und uns nicht lassen zu dem Frevel bereden, des Berufs vergessend nach jenem Alles Wissen auszuschweifen. Die Breite des Wissens steht mit der Tiefe desselben für die endliche Kraft des Menschen im umgekehrten Verhältniß, und bei den Meisten muß es in dem Maße flacher werden, in welchem es an Umfang wächst. Von Allem tief zu schöpfen, übersteigt die Kraft und Zeit der Meisten: von Allem aber nur die Oberfläche fassen, macht fad und leer, und mag vielleicht den Schein der Politur verschaffen, wird aber lächerlicher Wahn, wenn sichs als hohe Bildung brüstet.

Sodann, haben wir denn mit unserm Alleslernen den bösen Dämon des Pedantismus wirklich ausgetrieben, oder ist er nicht mit mehr als sieben andern bösen Geistern zurückgekehrt? Der Männer Pedantismus wurde sonst doch noch durch der Frauen unverkünsteltes Gemüth und ihren freien Sinn gemildert: aber jetzt? Sind nicht sie selbst, die Alleswisserinnen, von dem allerschlimmsten Pedantismus ergriffen? Können wir denn noch die Studirstube in ihrer Gesellschaft vergessen? Können wir denn noch bei ihnen unser Wissen gegen reines Gold natürlichen Gefühls und unverschrobnen Urtheils austauschen? Zahlen sie nicht jetzt

uns mit unſrem eignen Papier? So weit haben wir uns mit unſerm falſchen Ideal von Bildung, und mit unſrer Sucht des Wiſſens verirrt. Wir ſind alle, Männer und Frauen, ſo gelehrt und ſo allwiſſend geworden, daß kein Austauſch von Ideen mehr zwiſchen uns ſtatt findet, das Keiner mehr von irgend etwas reden kann, wovon die Andern nicht wenigſtens die Miene annehmen, eben ſo viel oder noch mehr zu wiſſen. Ein ſolches Uebermaß von Pedantiſmus haben wir erzeugt, das Uebel überall verbreitet, das wirkſamſte Gegenmittel ſelbſt zerſtört, und ſo die Krankheit faſt unheilbar gemacht.

Ueberdies iſt jener Aufwand weder erforderlich noch vermögend, dem Uebel zu begegnen. Der eigentliche Pedantiſmus in dem Wiſſen, und die daraus entſpringende Einſeitigkeit der Kenntniß und der Bildung, worüber man mit Recht klagte, kam nicht von der Beſchränkung auf wenige Gegenſtände des Wiſſens, ſondern davon her, daß man theils das Erlernen der wenigen Gegenſtände ſelbſt einſeitig betrieben, theils an den Zuſammenhang derſelben mit dem großen Ganzen der Erkenntniß gar nicht gedacht hat. Dieſer offenbare Mißbrauch durfte allerdings nicht bleiben, und es iſt ein unläugbares Verdienſt der modernen Cultur, daß ſie darauf aufmerkſam gemacht und auf eine gründliche Reform deſſelben gedrungen hat. Allein ſie hat ſich in dem Mittel dagegen vergriffen. Es iſt weder eine den Kräften des Individuums unangemeſſene Ausdehnung über das geſammte Gebiet des Wiſſens, noch

eine Ausbreitung auf mehrere Kreise desselben erforderlich, um uns vor der gefürchteten Einseitigkeit zu verwahren: es ist für diesen Zweck vollkommen hinreichend, wenn nur einerseits der kleinere Kreis von Kenntnissen selbst nicht mehr mit der kleinlichen Pedanterie unbedeutender und unfruchtbarer Ansichten und schaler Bemerkungen betrachtet, mit mehr Umsicht, Geist und Kraft behandelt, andrerseits aber dabei stäts das Bewußtseyn klar erhalten wird, daß die Kenntnisse, die man cultivirt, nicht ein in sich beschlossenes isolirtes Ganzes ausmachen, sondern nur integrirende Theile des großen Ganzen seyen.

„Sollen wir denn aber — kann man nun fürs zweite sagen — von dem ganzen Reichthum, der sich in allen Gebieten der Wissenschaft durch die unermüdeten Anstrengungen der Forscher täglich vermehrt, gar keine Notiz nehmen, gar keinen Nutzen ziehen?" — Ich will nicht noch einmal fragen: ob eine solche Aufgabe nicht unsre Kräfte übersteige? Wir müßten am Ende, mit Anerkennung der Schranke unsrer Kraft, das Ideal gleichwohl anstreben, und seine Forderung so weit als möglich zu erreichen suchen! Aber wichtiger ist es, uns mit Besonnenheit zu fragen: ob denn auch die Forderung selbst gegründet sey und wir nicht etwa mit einem bloßen Phantom uns täuschen?

Es ist wahr, es läßt sich kaum zweifeln, daß es eine Aufgabe für den menschlichen Geist sey, das ganze Gebiet der Erkenntniß zu erschöpfen, und daß Alles,

was das gemeinſame Beſtreben für die Erkenntniß zu Tage fördert, als Gemeingut für Alle beſtimmt ſey. Allein es miſcht ſich hier ein neuer zweifacher Irrthum ein: wir nehmen als Aufgabe für jedes einzelne Individuum, was die Aufgabe nur der Menſchengattung im Ganzen ſeyn kann; und wir ſuchen die Theilnahme der Individuen an dem errungenen Gemeingut der Erkenntniß nur im Wiſſen und im Unterricht, die wir vielmehr nur im Leben und in der Praxis, als Antheil an dem allgemeinen Fortſchritt der Cultur durch Wiſſen, ſuchen ſollten.

Was das Erſtere betrifft, ſo vernichten wir die wahre Aufgabe durch die falſche Anſicht, die wir davon nehmen. Gerade dadurch, daß wir die ganze Aufgabe als für jeden Einzelnen ganz gegeben betrachten und behandeln, halten wir die Erreichung derſelben unausbleiblich auf. Die endliche Kraft des Menſchen faßt die ganze Aufgabe nur in ihrer Vertheilung an die Individuen, und nur dadurch, daß die Einzelnen nach Gaben und nach Kräften ſich in das Einzelne theilen und jeder ſeinen Theil ganz zu erfüllen ſtrebt, können wir im Ganzen uns dem Ideale der Bildung nähern, deſſen Vollendung wir fordern. Kehren wir nun dieſe wahre Anſicht um, fordern wir von jedem Einzelnen das Ganze, ſollen Alle Alles wiſſen und erlernen: ſo verzehrt ſich die endliche einzelne Kraft in fruchtloſer Anſtrengung, bleibt in wahrer individueller Bildung zurück, und kann unmöglich die allgemeine Bildung vorwärts bringen. Wird dieſe falſche Beſtrebung, wie

sie in unsrer modernen Cultur täglich mehr das Uebergewicht gewinnt, in irgend einem Zeitalter allgemein, so muß damit ein allgemeines Rückschreiten der Cultur beginnen. Auf diesem gefährlichen Punkte stehen wir, und es ist die höchste Zeit, daß wir die verkehrte Ansicht verlassen, und die ungereimte Forderung praktisch aufgeben und theoretisch vernichten. Es ist die höchste Zeit, daß wir zu der Besonnenheit kommen, einzusehen, daß unsre Sucht nach vielem Wissen und unser wechselseitiges Ueberbieten durch Mehr Wissen eine Verirrung sey, die uns um alle wahre Bildung im Ganzen und im Einzelnen bringt, daß wohlverstandner Eifer für Erhaltung und Erhöhung der Cultur nichts dringender von uns fordere, als daß wir auf den falschen Ruhm des Alles Wissens Aller ganz verzichten, daß nicht jeder Einzelne das W i s s e n als seine Bestimmung betrachte und in seiner weitesten Ausdehnung suche, sondern vielmehr anerkenne, daß das W i s s e n nur Weniger, das T h u n aber Aller Beruf in der Welt sey, und Alle dem W i s s e n nur so viel Kraft und Zeit widmen sollen, als sie nicht verhindert, durch T h u n in ihrem Berufe das Höchste zu leisten.

„So sollten wir also in der That zu der alten Beschränktheit und Dürftigkeit der Kenntnisse zurückkehren? so sollten wir wieder in allem unwissend bleiben, was nicht das Tagwerk unsers Lebens unmittelbar berührt? so sollten all die herrlichen Entdeckungen, die der lebendig aufgeregte Geist in allen Zweigen der Wissenschaft täglich macht, wieder in den engen Kreis der

gelehrten Innung eingeſchloſſen werden, und es ſoll nichts mehr davon auf alle Einzelnen übergehen?“ — Allerdings! Es ſoll nicht nur, ſondern es wird unausbleiblich übergehen! — nur nicht unmittelbar, nicht dadurch, daß Alle es lernen, und zum Gegenſtand des Wiſſens machen, ſondern durch die Berührung in den Reſultaten und das daraus hervorgehende allgemeine Leben des Geiſtes und der Ideen, das allein die Bildung aus Wiſſen iſt, die Allen angehört und ungelernt in Alle übergeht. Das Wiſſen führt ja nicht allein zur Bildung, und ſelbſt die Bildung, die aus Wiſſen kömmt, ſollen nicht Alle durch Wiſſen erlangen. Der Wege zur Bildung ſind mancherlei, und die verſchiednen Individuen ſollen die verſchiednen Wege gehen. Die berufen ſind, das Feld des Wiſſens anzubauen, und in dieſer Art von Thätigkeit zu der allgemeinen Cultur mitzuwirken, mögen ihr Leben dem Wiſſen weihen; denn ſie erfüllen ihre Beſtimmung nur durch Wiſſen. Die ihre Eigenthümlichkeit zu einer andern Arbeit ruft, können nicht ihr Leben derſelben Thätigkeit des Wiſſens widmen, in einem andern Kreiſe haben ſie zu wirken, und daß ſie dieſen ganz erfüllen, darinn ruht ihre eigne Bildung und ihr Beitrag zu der allgemeinen Bildung. Die Bildung kömmt ja nicht allein aus Wiſſen; ihre Quelle ſtrömt aus jeder individuellen Thätigkeit des Geiſtes, wie verſchieden ſie auch ſey, ſobald ſie nur in ihrer ganzen Kraft ſich regt, und mit ſich ſelbſt harmoniſch ſich entwickelt: und doch wollen wir, der mannichfaltigen Gaben Gottes vergeſſend, auf die Eine

Art von Bildung uns alle eigensinnig beschränken? Darinn eben fehlen wir mit unserm Alles Lernen wollen: wir nehmen irrig das Product der mannichfaltigsten Geistesthätigkeit für die Aufgabe aller individuellen Thätigkeit, das, was aus dem einzelnen Thun Aller hervorgeht, für das, was jeder Einzelne thun solle. Die Bildung können wir dem Blüthenduft in einem Blumengarten vergleichen, dem erquickenden Hauche, der, dem stillen kräftigen Leben der mannichfaltigsten einzelnen Blumen entströmt, jeder einzelnen als erhöhtes Labsal zurückkehrt. Woher soll uns die Bildung kommen, wenn wir alle einzeln das stille eigenthümliche Leben fliehen, das individuelle Seyn und Wirken unsrer nicht würdig, und eine Vertheilung und Auflösung unsrer Kraft ins unbestimmte Allgemeine für unsre wahre höhere Bestimmung halten? Aber, wollten wir auch diese Ansicht nicht gelten lassen, daß die wahre allgemeine Bildung nur das Product der individuellen, des stillen Wirkens und der ruhigen Entwickelung der Eigenthümlichkeit der Einzelnen sey; wollten wir auch glauben, daß sich eine allgemeine Bildung als eine stehende Masse denken lasse, von der sich jeder nach Gefallen seinen vollen Antheil bis zur Uebersättigung selbst zutheilen könne; glaubten wir auch, Schmetterlingen gleich, die von einer Blume zur andern fliegend eine ganze Flora sich zueignen, die Früchte der Bestrebungen Anderer im leichten Fluge erhaschen zu können: so ist wohl zu bedenken, daß Bildung nicht wie Blumenstaub sich einathmen läßt, sondern das innre Leben selbst ist,

das aus den Producten eines Andern und mit denſelben eben ſo wenig in uns überzugehen vermag, als das Leben der Pflanze in den Schmetterling. Es iſt unwiderſprechlich: ein Wiſſen, das der Neigung des Individuums zuwider aufgedrungen, mit Widerwillen und mit zerſtreuender Oberflächlichkeit betrieben, kaum etwas mehr als ein leichtes Naſchen von dem Baume der Erkenntniß iſt, kann weder für die allgemeine noch für die individuelle Bildung etwas leiſten, und ſelbſt die geiſtige Beſchäftigung des Lernens bildet nur dadurch, daß ſie, der Eigenthümlichkeit des Individuums angemeſſen, der Neigung entſprechend, mit Liebe, mit geſammeltem Gemüthe und mit vollem Ernſt getrieben wird; dagegen, das Gemüth mit erkünſtelter Gewalt zum Wiſſen zwingen und zugleich auf tauſendfältige Gegenſtände zerſtreuen, bildet nicht nur nicht, ſondern führt unausbleiblich zur Verbildung.

Können wir von jenem unglückſeligen Wahn und Streben nicht zurückkommen, die Bildung in der Maſſe und Mannichfaltigkeit der Kenntniſſe zu ſuchen, ſo hilft ohne Zweifel auch alles Predigen über Erziehung und Unterricht nichts. Müſſen Alle Alles wiſſen, ſo müſſen auch Alle Alles lernen; und da die moderne Cultur, indem ſie durch jene ungemeßne Forderung die Kunſt um ſo vieles länger gemacht hat, nicht zugleich auch das Leben länger machen konnte, ſo muß in die Intenſion des Lebens gelegt werden, was in der Protenſion deſſelben keinen Raum gewinnen kann, ſo muß ſchon das Kind angehalten werden, eine größere Maſſe

von Kenntnissen zu verschlingen und sich zugleich an Verschlingen größerer Kenntnißmassen zu gewöhnen, um durch diese Gewohnheit so viel möglich jener unübersehbaren Aufgabe der Cultur gewachsen zu werden. Wäre es dagegen möglich, jenen Wahn im Ganzen unsrer Cultur wieder zu verdrängen und die richtigere Ansicht über wahre Bildung geltend zu machen; so müßte dies von selbst auf den Erziehungsunterricht den wohlthätigen Einfluß haben, daß wir die Zahl der Lehrgegenstände nach einem andern Maßstabe besonnener wählten; und wir sollten schon darum uns aufs sorgfältigste vor übelberechneter Anhäufung des Lehrstoffes für unsre Kinder hüten, damit wir nicht selbst schon durch den frühen Unterricht sie verleiten, sich ein Ziel zu setzen, das die Allerwenigsten ohne Nachtheil anstreben können.

Ist es aber gleich nicht möglich, jene Tendenz der Zeit in ihrem Laufe zu hemmen, ist deshalb sogar auch zu erwarten, daß selbst diese dawider aufgestellte Warnung mit dazu beitragen werde, der darauf zu gründenden Forderung für den Erziehungsunterricht das Ohr zu verschließen; so kann doch die Theorie ihre Pflicht nicht vergessen noch verläugnen, den Sitz der Krankheit aufzudecken, und die vorzuschlagenden Heilmittel darnach zu berechnen. Fangen wir wenigstens an, dem allgemeinen Verfall der Cultur durch besser überlegte Bildung der kommenden Generation entgegen zu arbeiten, hören wir doch auf, nach jenem verschrobnen Ideale unsre Kinder mit verkehrtem Treiben zu verbilden, die Kräfte ihres kaum erwachten Geistes

in einem Meer von Sachen zu verſchwemmen, ihren Geiſt mehr zu zerſtreuen als zu ſammeln, ihnen gleich von Jugend an die falſche Richtung auf das unbeſtimmte Allgemeine zu geben, anſtatt ſie zu ruhigem energiſchem individuellem Seyn und Wirken vorzubereiten.

Aber die Frage von der Zahl der Gegenſtände, welche der Erziehungsunterricht bedürfe, läßt ſich von jener allgemeinen Anſicht aus allein nicht entſcheiden; denn, theile man nach dem Obigen dem Erziehungsunterricht Viel oder Wenig zu lehren zu, ſo bleibt doch immer die nähere Frage: Wie viel oder wie wenig? Und überhaupt dürfen wir nicht aus den Augen laſſen, daß wir auf die Anſichten von dem Zweck des Erziehungsunterrichts zurückgehen müſſen, um ſowohl die Frage als die Antwort ſelbſt beſtimmt zu faſſen.

Hat der Erziehungsunterricht die Vorbereitung des Lehrlings zu ſeiner künftigen Berufsbeſtimmung zum Zweck, ſo iſt unſtreitig ſchon deshalb eine große Zahl von Lehrgegenſtänden aufzunehmen, weil der künftige Beruf des Lehrlings ſo frühe noch nicht ſo beſtimmt ſeyn kann, daß man darnach ſein Unterrichtsbedürfniß ſo genau berechnen könnte. Da man nicht wiſſen kann, zu was für einem Berufe der Lehrling in der Folge noch Anlage und Luſt zeigen werde, und da es nicht einmal recht wäre, ſeine Lebensbeſtimmung durch den Unterricht ſelbſt gleichſam deſpotiſch feſtſetzen zu wollen,

so muß man ihm während der Erziehungsperiode vielerlei Kenntnisse beibringen, damit er — nach der gemeinen Redensart — in alle Sättel gerecht sey!

Man sollte freilich meinen, es wäre weit natürlicher, dieses Argument vielmehr umzukehren: da man so früh nicht wissen könne, zu welcher Art von Geschäft sich bei dem Lehrling Anlagen und Neigung, zum Theil durch den Unterricht selbst, entwickeln werden, so könne man den Unterricht nicht als Vorbereitung auf eine noch nicht zu bestimmende Bestimmung behandeln, und es sey die natürlichste Maßregel, sich vor Mißgriffen sicher zu stellen, wenn man den ganzen Unterricht des Kindes ausschließend auf das beziehe, was an ihm bestimmt ist, und worauf der Unterricht doch immer früher oder später bezogen werden muß, auf die Menschheit in ihm. Allein wir sind so künstlich geworden, daß uns das Natürlichste nirgend mehr genügen will, weil wir uns alles zutrauen. Inzwischen läßt sich doch kaum länger verbergen, daß wir uns verirrt und verrechnet haben, und was weiter oben über den Zweck des Erziehungsunterrichts vorgebracht worden ist, wird wenigstens hinreichen, einiges Mißtrauen gegen jene moderne Bestimmung desselben zu erregen, die man mit solcher Zuversicht als Grundsatz ausgesprochen und in der Praxis befolgt hat. Insofern kann ich auch hier das Argument für die Nothwendigkeit vieler Gegenstände des Erziehungsunterrichts wenigstens als zweifelhaft annehmen und daneben für die entgegengesetzte Behauptung das Recht, gehört zu werden, geltend machen.

Hat der Erziehungsunterricht nur die Bildung des Lehrlings zum Menschen zu seinem Zwecke, so ist unstreitig schon deshalb keine große Zahl von Lehrgegenständen aufzunehmen, weil diese Bildung, wie oben erinnert worden ist, überhaupt im Wissen allein nicht besteht, am allerwenigsten aber in der Masse von Kenntnissen und in der Vielwisserei, welche vielmehr unausbleiblich Verbildung nach sich zieht. Wie alle Bildung nur durch energischen Gebrauch der Kräfte erzeugt wird, dadurch daß man etwas rechtes und tüchtiges leistet, so kann auch die Bildung, die durch Wissen erworben werden soll, nicht durch das viel und oberflächlich Wissen, das den Geist vielmehr zerstreut als anstrengt, sondern nur durch das recht und gründlich Wissen erlangt werden; und es ergiebt sich daraus für die Bestimmung der Zahl von Lehrgegenständen des Erziehungsunterrichts das unverwerfliche Regulativ: nicht mehrere Gegenstände aufzunehmen, als zufolge der Entwickelungsstufe der Lehrlinge und der gegebenen Unterrichtsfrist gründlich gelernt werden können. Da das gründliche Wissen zwar zunächst auf Erschöpfung eines Gegenstandes und seiner bestimmten Sphäre gerichtet seyn muß, jedoch auch die Ausbreitung auf die nächstverwandten Gegegenstände und ihre Kreise nicht nur nicht ausschließt, sondern vielmehr — sofern die Erschöpfung eines Gegenstandes dadurch bedingt ist — ausdrücklich fordert: so werden selbst die, die dem entgegengesetzten Systeme zugethan sind, dieses Regulativ nicht ganz verwerflich finden.

Noch ein anderer Unterschied aber in Rücksicht der Quantität der Unterrichtsgegenstände kömmt zum Vorschein, wenn man auf die zweite Differenz über den Zweck des Erziehungsunterrichts sein Augenmerk richtet; wiefern entweder bloß auf formelle oder bloß auf materielle Bildung des Geistes gesehen wird.

Kömmt es auch bloß auf formelle Bildung des Geistes an, so scheint doch die Zahl der Unterrichtsgegenstände, selbst wenn man dabei bloß die Bildung des Menschen als Menschen im Auge hat, nicht gering seyn zu können, wenn nicht abermals der Vorwurf statt finden soll, daß der Erziehungsunterricht zur Einseitigkeit führe; denn vielseitig kann die Bildung an einförmigem Uebungsstoff und einartigen Lehrgegenständen doch nicht wohl werden. Fürs erste aber scheint es in der That nur so; denn warum sollte nicht vielseitige Betrachtung Eines Gegenstandes ebenfalls zu einer vielseitigen Bildung führen? und umgekehrt, wie sollte die Betrachtung vieler Gegenstände, die aus Mangel an Zeit einseitig werden muß, eine vielseitige Bildung begründen können? Fürs zweite, wenn gleichwohl zugestanden werden muß, daß die Bildung des Geistes durch Unterricht einen größeren Umfang von Gegenständen erfordere, so folgt daraus noch lange nicht die Nothwendigkeit einer ungemessenen Vermehrung derselben; vielmehr kann es vollkommen hinreichend seyn, nur einige der verschiedensten Arten von Gegenständen zu wählen, um durch deren Diversität den Geist in den am meisten

entgegengeſetzten Richtungen zu üben: welcher Vervielfältigung von Uebungsgegenſtänden durch das oben aufgeſtellte Regulativ eine unverletzliche Gränze vorgezeichnet iſt.

Kömmt es aber auf materielle Bildung des Geiſtes, auf das Erlernen einer beſtimmten Maſſe von Kenntniſſen an, welche der Erziehungsunterricht dem Lehrling beibringen ſoll; ſo kann man in Abſicht auf die Quantität der Unterrichtsgegenſtände eine Gränzlinie ſchon dadurch ziehen, daß man den Zweck des Erziehungsunterrichts auf Bildung des Menſchen als Menſchen beſchränkt: wodurch die ganze Maſſe von Kenntniſſen, die für irgend einen willkürlichen Zweck gefordert werden möchten, abgeſchnitten wird. Fürs zweite, inwiefern ſelbſt zur Bildung des Menſchen als Menſchen eine gewiſſe Summe beſtimmter Kenntniſſe gefordert werden will, iſt erſtens ſchon oben gezeigt, daß ſich dieſe Forderung überhaupt nicht auf das ganze Ideal des Wiſſens ausdehnen laſſe, und bei Allen, deren Beruf nicht die Wiſſenſchaft ſelbſt iſt, auf einen kleinen Kreis beſchränkt ſey, und darauf ſogar beſchränkt werden müſſe, um nicht in die unglückliche Sucht nach Wiſſerei und ſomit in wahre Verbildung auszuarten. Sodann läßt ſich eben dieſe Beſchränkung ſowohl im Allgemeinen als für den Erziehungsunterricht noch näher dadurch beſtimmen, daß 1) zur Bildung des Menſchen als Menſchen keine andere beſtimmte Kenntniß unbedingt gefordert wird, als die der Ideen, 2) ſelbſt aus dieſem Gebiete der Erkenntniß nur die Ideen der

Religion und Pflicht in den gewöhnlichen Umfang des Erziehungsunterrichts für alle die aufgenommen werden, die demselben nicht eine längere Reihe von Jahren widmen können, 3) die Erwerbung aller anderen materiellen Kenntniß aber theils dem späteren praktischen Leben zugewiesen, theils nur als Uebungsmittel für die Bildung des Geistes behandelt, theils nur als Zugabe mitgenommen wird, in der Unterordnung unter die Erwerbung der nöthigen Fertigkeit in jenen unbedingt nothwendigen Kenntnissen, wenn diesen letztern noch ein Theil der Unterrichtszeit durch Fleiß und bessere Methode abgewonnen werden kann, endlich 4) daß man der allgemeinen Bildung, (der Bildung des Menschen zum Menschen,) in Absicht auf Erwerbung bestimmter Kenntnisse nur bei denen eine größere Ausdehnung giebt, die eine längere Reihe von Jahren dem Erziehungsunterricht widmen können. Aber auch dabei ist noch vor einer Verirrung zu warnen. Da diese Letztern die Glücklichen sind, die, von dem Schicksal mit Mitteln und Kräften dazu begünstiget, den Beruf haben, selbst einen höhern Grad der allgemeinen Bildung zu erlangen, und zu Erhaltung und Erhöhung der Humanitätsbildung auf Erden mitzuwirken, so müssen eben deshalb auch diese dem Erzieher als die Geweihten gelten, die er nicht wagen sollte mit unheiligen Händen anzutasten, und auf den Abweg der Barbarei zu führen, daß sie ihre der Humanität und Vernunft geweihte Bildungszeit durch Fach- und Handwerksstudien vergeuden und entheiligen.

So löſt auch dieſe Frage von der Zahl der Gegenſtände, die der Erziehungsunterricht aufzunehmen habe, ſich zu Gunſten des Humanismus auf, ohne daß jedoch die Mangelhaftigkeit deſſelben über dieſen Punkt, auf welche der Philanthropinismus aufmerkſam gemacht zu haben das Verdienst hat, in Schutz genommen oder fortgepflanzt würde. Das Beſtreben des Philanthropinismus, dem Erziehungsunterricht mehr Umfang und Ausdehnung zu geben, iſt an ſich nicht tadelhaft; aber wenn dieſe Ausdehnung erſtens überhaupt nach einem überſpannten Ideale gemacht wird, zweitens den wichtigeren Gegenſtänden Abbruch thut, und drittens der Gründlichkeit des Lernens und der Kenntniſſe ſchadet und zur Zerſtreuung und Oberflächlichkeit des Wiſſens verleitet, dann iſt es nöthig, laut dagegen zu warnen, und zu einem überlegteren Verfahren aufzufordern.

2.

Die zweite Hauptdifferenz zwiſchen Humanismus und Philanthropinismus in Abſicht auf die Gegenſtände des Erziehungsunterrichts betrifft die Art derſelben.

Hier treffen wir den Punkt, in welchem der Gegenſatz der beiden Unterrichtsſyſteme in unſern Tagen am ſchärfſten hervorgetreten iſt. Es war von Anbeginn an und iſt noch das Feldgeſchrei der Philanthropiniſten: „nicht Worte ſondern Sachen!“ Man wollte gefunden haben, daß der Humanismus Menſchen bilde, denen der Buchſtabe alles gelte, die nicht die Sachen ſondern, die Zeichen derſelben, die Worte

für das Wichtigste halten, und die eben darum in den Sachen meist unwissend bleiben. Ganz ungegründet war auch die Beschuldigung nicht. Der Humanismus hatte in seiner Ausartung nicht nur den höheren Unterricht großentheils auf Philologie, und diese auf Wort- und Buchstabenstudium reducirt, sondern auch den niederen Unterricht, außer den mechanischen Beschäftigungen des Lesens, Schreibens und Rechnens, meist auf eine trockne Worterklärung des Katechismus beschränkt, und dadurch in beiden Arten des Unterrichts den Geist zur Beschäftigung mit lauter leeren Formeln und Zeichen ohne alle Lebendigkeit der Anschauung gewöhnt. Daß ein solcher Unterricht den Geist in der That verbilde, und es eine Wohlthat für die Menschheit sey, diesen unverantwortlichen Mißbrauch auszurotten, kann kein Unbefangner einen Augenblick läugnen. Allein, einestheils hat der Philanthropinismus diesen Vorwurf offenbar übertrieben, anderntheils den Humanismus in seiner richtigeren Ansicht darüber nicht einmal begriffen und eben deshalb eine im Ganzen in der That irrige und ungegründete Beschuldigung vorgebracht. Ueberdies, indem er eben davon Veranlassung nahm, im Gegensatz von Worten jetzt vielmehr Sachen als Gegenstände des Erziehungsunterrichts zu fordern, ist damit nur ein anderer, nicht weniger nachtheiliger, Mißbrauch an die Stelle getreten, und jenem Uebel doch nicht abgeholfen.

Es muß vor allen Dingen das Mißverständniß aufgelöst werden, wodurch der Philanthropinismus zu

jenem Irrthum verleitet worden, und welches auf der verworrenen Entgegenſetzung von Sachen und Worten beruht.

Geht man auf die Eintheilung der Gegenſtände überhaupt zurück, ſo zeigt ſich zunächſt die Unterſcheidung derſelben in die der Außenwelt und die der Innenwelt, die mit einer bekannten Benennung als reale und ideale einander entgegengeſetzt werden. Allein die Unvollſtändigkeit dieſer Eintheilung und Benennung macht ſich ſchon dadurch kenntlich, daß man, den einen Theil des Gegenſatzes Sachen nennend, für den andern Theil keine andre Bezeichnung kennt, als die der Worte. Zwar giebt es eine Anſicht, von welcher aus auch ſelbſt dieſer Entgegenſetzung etwas Wahres zugeſtanden werden kann: wiefern nämlich die höchſten idealen Gegenſtände (die Ideen) in dem Worte ihre eigenthümlichſte Erſcheinungsweiſe für uns haben. Dann aber wird dem Ausdruck Wort eine Ausdehnung der Bedeutung gegeben, die ihm in dem Sprachgebrauche überall nicht zukömmt, und die eben deshalb nur Verwirrung anrichten kann. Aber der eigentliche Grund der Verwirrung, die ſich in dem pädagogiſchen Streite über die Unterrichtsgegenſtände findet, liegt weit tiefer in dem Mangel richtiger Unterſcheidung der Gegenſtände überhaupt, und in dem Ueberſpringen und Verwechſeln der Eintheilungsgründe, das durch unbeſtimmte Benennungen der Gegenſätze veranlaßt und unterhalten wird. Da dieſe von den Meiſten vernachläſſigte ſchärfere Unterſcheidung in

der Pädagogik überhaupt so vielfältige Verwirrung zur Folge hat, und bei der gegenwärtigen Frage unerlaßlich ist, so wird eine ausführlichere Auseinandersetzung derselben hier selbst von denen nicht als überflüssig erklärt werden, die für sich nichts Neues darinn finden.

Halten wir uns zunächst an die Haupteintheilung, die der Philanthropinismus im Auge hat, indem er den Humanismus des bloßen Wortkrams im Erziehungsunterricht beschuldiget, und dagegen Sachen oder, wie er es auch nennt, Realien als die einzigen wahren Unterrichtsgegenstände mit solchem Ungestüm fordert. Er läßt es keinen Augenblick zweifelhaft, was er unter diesen sogenannten Realien verstehe, nämlich die materiellen Gegenstände der Außenwelt; was er also aus dem Erziehungsunterricht entweder ganz oder doch großentheils ausgeschlossen haben will, müssen wir, den Gesetzen des Gegensatzes zufolge, als die geistigen Gegenstände der Innenwelt bezeichnen, welche wir, der Sprachanalogie gemäß, Idealien nennen können. So schiene nicht nur an sich in dieser Entgegensetzung kein sonderlicher Mißverstand statt zu finden, sondern auch die zu untersuchende Frage, nach der einfachen Eintheilung, leicht so zu stellen: sollen zu Gegenständen des Erziehungsunterrichts bloß Realien oder bloß Idealien oder beides zugleich gebraucht werden?

Allein in Rücksicht auf beide bezeichnete Zweige des Unterrichtsmaterials sind bedeutende Mißverständ-

niſſe verborgen, die auf Theorie und Praxis des Unterrichts einen nachtheiligen Einfluß haben, wenn ſie unaufgedeckt umgangen werden.

Selbſt in Abſicht auf die Realien, deren Beſtimmung keiner großen Vieldeutigkeit oder Unbeſtimmtheit zu unterliegen ſcheint, wenn man ſie, im reinen Gegenſatz gegen das Geiſtige, als das Ausgedehnte, Räumliche, Materielle betrachtet, findet doch eine verkehrte Anſicht und Anwendung im Unterricht ſtatt, indem (durch den Gegenſatz) die Gegenſtände der materiellen Welt bloß atomiſtiſch als eine zertheilte Maſſe vorgeſtellt, und weder von dem innern Leben der einzelnen Körper, von ihrem dynamiſchen Seyn, noch von ihrem vereinigten Seyn durch Wechſelwirkung die rechte Anſicht gefaßt, und noch viel weniger auf die höhere Bedeutung der materiellen Natur Rückſicht genommen wird, daß ſie als eine Erſcheinungsart der Idee betrachtet werden kann, in welcher eben ſo, wie in der geiſtigen Natur, das dieſen beiden gemeinſchaftliche Dritte Höhere geoffenbart iſt. In dieſer letztern Rückſicht gefaßt und behandelt, wäre auch die materielle Welt ein zur Vernunftbildung ganz geeigneter Gegenſtand. Aber, nimmt der Philanthropiniſmus wohl dieſe Anſicht von den Realien, die er fordert? Und wären ſie dann für den Erziehungsunterricht zu gebrauchen?

Bei weitem größer aber iſt die Unbeſtimmtheit in Abſicht auf die Idealien im Unterricht, indem ſich

unter der allgemeinen Ansicht von dem Reiche des Geistes leichter mehrere unaufgelöste Gegensätze verstecken. Man begnügt sich meistens, das Gebiet der geistigen Gegenstände durch den Gegensatz bloß negativ bestimmt zu denken, und begreift darunter in einem unbestimmten Gedanken alles was nicht Sache, nicht dem materiellen räumlichen Object angehörig ist. Allein die Negation an sich giebt überhaupt keine Bestimmung, und das durch diese Negation abgesonderte geistige Gebiet enthält eine verwirrende Mannichfaltigkeit von Gegenständen, die überdies nichts Stehendes sind und für die Betrachtung sich schwer fixiren lassen; es bedarf also hier der sorgfältigsten Unterscheidung derselben, um eine klare Uebersicht zu gewinnen und festzuhalten.

Nehmen wir den Geist überhaupt in seiner gänzlichen Absonderung von allem Körperlichen und Materiellen, so bleibt uns gar nichts übrig, als sein freies Thun und Denken und das Gesetz von beiden: darauf beschränkte sich das rein geistige Gebiet. Aber eben dieses rein geistige Gebiet ist völlig inhaltleer, und wir können dabei gar nichts Bestimmtes und — da ein unbestimmtes Denken kein Denken ist — überall gar nichts denken. Wir müssen also, um irgend einen sogenannten geistigen Gegenstand denken zu können, jene Absonderung zum Theil wieder aufheben, und den in der Abstraction abgesonderten Geist in seiner Beziehung zu einem Objectiven denken. Nähmen wir nun dieses Objective

nur als die Körperwelt, und den Geiſt als Denkendes bloß in ſeiner Beziehung zu dieſer, ſo müßten wir das ganze Gebiet des Geiſtes auf Begriffe und Empfindungen von der Körperwelt und ſeinem Thun und Leiden in derſelben reduciren; dann wäre die ganze geiſtige Welt nichts anderes als der Begriff der körperlichen, das durch die Abſtractionskraft des Geiſtes zu Stande gebrachte ideale Gegenbild der körperlichen Welt. Dann gäbe es auch keinen andern Unterſchied zwiſchen materiellen und geiſtigen Gegenſtänden, als den zwiſchen Sache und Begriff, Gegenſtand und Abſtractum.

Auf dieſer unvollkommnen Unterſcheidung beruht jener Vorwurf, den der Philanthropiniſmus dem Humaniſmus macht, daß er gänzlich verabſäume, die Lehrlinge mit Sachen zu beſchäftigen oder — wie es die Peſtalozziſche Schule ausdrückt — ſie zur Anſchauung zu führen, durch welches Verſäumniß alle Lebendigkeit der Erkenntniß verloren gehe und ſich in eine bloß formelle Einſicht verwandle. Inſofern die ältere Pädagogik in der That den Fehler begangen hätte, im Unterricht über materielle Gegenſtände anſtatt der anſchaulichen Belehrung ſich bloß abſtracter Beſchreibungen ſolcher Gegenſtände zu bedienen, wäre jener Vorwurf nicht ungegründet, und die Zurückführung auf Anſchauung eine weſentliche Verbeſſerung des Unterrichts über materielle Gegenſtände. Aber es beſteht weder der eigentliche Fehler

des Humanismus darinn, noch ist der Vorschlag des Philanthropinismus das rechte Mittel gegen den eigentlichen Fehler des Humanismus. Nicht die bloß abstracte Behandlung materieller Gegenstände ist dem Unterricht des Humanismus vorzuwerfen, sondern das Ausschließen materieller Gegenstände überhaupt aus dem Unterricht, und das Beschränken desselben auf bloß geistige Gegenstände. Um die Bedeutung dieses Gegensatzes vollständig zu fassen, muß man auf einen ganz andern Eintheilungsgrund zurückgehen.

Die Körperwelt ist nur ein Theil des Objectiven, mit welchem wir den Geist als Denkendes in Beziehung zu denken haben: der Geist, als Denkendes, bezieht sich auf das ganze Object, in welchem Geisterwelt und Körperwelt vereiniget ist. In der erstern Beziehung hat der Geist sich selbst zum Object, und eben deshalb nicht bloß Begriffe und Empfindungen von materiellen Gegenständen und ihrem Wirken und ihren Gesetzen, sondern auch Vorstellungen und Gefühle von geistigen Gegenständen, von seinem eignen Denken, Handeln und Leiden und den Gesetzen desselben. Dieser Unterschied zwischen materiellen und geistigen Gegenständen ist ein ganz andrer als der oben angedeutete, in welchem das Geistige bloß als das abstrahirte Bild des Materiellen gefunden wurde. In dem hier aufgezeigten letzteren Gegensatz ist das Geistige von dem Materiellen

ganz unabhängig, eine von allem Körperlichen, Räumlichen ganz verſchiedne Art.

Aber auch ſelbſt in dieſer höheren Bedeutung iſt der Gegenſatz noch nicht erſchöpft. Der Geiſt iſt nicht bloß der Materie, ſondern dieſe beiden zugleich ſind einem gemeinſchaftlichen Dritten Höheren entgegenzuſetzen. Indem wir den Geiſt als Denkendes auch auf dieſes Höhere beziehen, finden wir den höchſten Kreis geiſtiger Gegenſtände. Wir können dieſes Höchſte, von dem Geiſt und Körper gemeinſchaftlich ausgehen oder abſtammen, das Abſolute, zwar nicht unter den Begriff bringen, aber doch als Idee faſſen, und in der zweifachen Reihe ſeiner individuellen ſowohl geiſtigen als körperlichen Erſcheinungen zum Gegenſtand unſrer Betrachtung, Bewunderung, auch wohl unſrer dynamiſchen oder atomiſtiſchen Erklärung machen.

Dieſe Gegenſtände alle zuſammengenommen begreift man unter der Claſſe von geiſtigen Gegenſtänden, wenn man ſie den materiellen entgegenſetzt. Dieſe alſo, nicht jene Abſtractionen von körperlichen Gegenſtänden und deren Einwirkungen auf den Geiſt, (obgleich auch dieſe Abſtractionen nur möglich ſind durch die Ideen, die ihnen zu Grunde liegen,) machen, im Gegenſatze von den Realien des Unterrichtsmaterials, die Idealien deſſelben aus, und ſollen hier ausſchließend durch die Benennung von geiſtigen Unterrichtsgegenſtänden, wie die Realien durch

die Benennung **materieller Gegenstände** bezeichnet werden.

Ein wesentliches Mißverständniß aber in Absicht auf die **geistigen Gegenstände**, welches den Streit des Philanthropinismus gegen den Humanismus am meisten verwirrt hat, ruht noch auf einer andern irrigen Ansicht und bedarf noch einer besondern Auflösung. Die **geistigen Gegenstände** überhaupt, die höchsten Ideen selbst wie ihr leisester Abdruck in Gefühlen und Ahnungen des Höchsten, Ewigen, welche nicht in den Raum hervortreten und dem leiblichen Auge erscheinen können, gestalten sich in dem Schema der **Sprache**, und erscheinen, indem sie — wie ein glücklich gefundner, obschon durch unverständige Nachbeterei fast widerlich gewordner Ausdruck trefflich bezeichnet — **sich aussprechen**. So ist das **Wort** die natürliche Erscheinungsform der Ideen und reingeistigen Gegenstände.

Aber eben daraus, daß diese **Form** der geistigen Gegenstände öfters theils nicht tief genug erwogen, theils nicht genau genug von der **Sache** unterschieden wird, entstehen die sonderbarsten Mißgriffe. Erstens, indem eine **Idee**, ein **Gefühl** ꝛc. in einem einzelnen **Wort** ausgesprochen ist, und folglich mit dem **Wort**, wenn es verstanden werden soll, die **Idee**, das Gefühl ꝛc. vollständig verbunden werden muß, bleibt das **Wort** für Alle, denen die damit bezeichnete **Idee** ꝛc. fremd ist, ein **leerer Schall**, mit welchem sie gleichwohl

irgend ein verworrnes Etwas von Gedanken vielleicht verbinden. Zweitens, indem von einem ſolchen Wort eine Erklärung in Worten gegeben wird, bildet man ſich oft ein, den geiſtigen Gegenſtand durch die Erklärung des Wortes erfaſſen zu können, täuſcht ſich aber oft nur durch eine etymologiſche Ableitung, die nur zufällig den rechten Sinn andeutet, häufig aber von demſelben abführt; oder die zur Erklärung gebrauchten Worte werden ſelbſt nicht verſtanden, weil die Ideen, die ſie enthalten, dem Lernenden ebenfalls fremd ſind. Drittens kann allerdings eben dieſe Art von Belehrung, durch Erklärung von Worten, welche bei geiſtigen Gegenſtänden angewendet wird, auch zu dem Mißbrauch verleiten, ſie auf die materiellen Gegenſtände auszudehnen, die ja auch an beſtimmte Worte, als ihre Zeichen, gebunden ſind: es ſcheint nämlich, daß man ein Sachwort eben ſo gut als ein Ideenwort durch Erklärung oder Beſchreibung deutlich machen, und ſonach die Anſchauung umgehen könne. Dies Letztere nun iſt durchaus fehlerhaft, indem die Sache ganz verſchieden iſt von der Idee; dieſe, als der Vernunft eigenthümlich, kann von jedem vernünftigen Individuum unmittelbar conſtruirt und eben dadurch auch verſtanden werden; jene, als von dem Individuum unabhängig vorhanden, kann nur durch wirkliche Anſchauung verſtanden werden, und aller Aufwand von Worten, der zu Beſchreibung derſelben gemacht wird, iſt nur Verſchwendung von Zeit und Mühe, und in der That ein bloßer Wortkram, den man

mit Recht aus dem Unterrichte verbannt wissen will. Viertens, in Absicht auf die Darstellung der geistigen Gegenstände durch Wort und Rede, ist vorzüglich der Unterschied wohl zu beherzigen, ob die Darstellung unmittelbar das Aussprechen der Ideen, der Gefühle ꝛc. zur Mittheilung an Andre, und insofern gleichsam die Erscheinung derselben selbst, oder ob sie nur mittelbar die Beschreibung dieser Erscheinung seyn solle. Die Darstellungen der erstern Art gehören der Kunst, die der letztern Art der Wissenschaft an.

Diese Unterscheidung ist für den Erziehungsunterricht um so mehr von Wichtigkeit, weil die Vernachlässigung derselben ohne Zweifel Schuld ist, daß man das eigentliche Object des Unterrichts in geistigen Gegenständen so häufig verkannt hat, nämlich die Darstellungen derselben in der Kunst der Rede, in denen sie nicht nur die Seele durch Aufregung der innersten Tiefen des Geistes ergreifen, sondern sich auch in einer festen Gestaltung gleichsam für die Betrachtung fixiren. Die höchsten Ideen, die zwar in allen vernünftigen Individuen liegen, aber nicht in allen zu bestimmten Gedanken hervortreten, lassen sich in solchen Darstellungen begeisterter Männer zum Eigenthum Aller erheben, und insbesondre auch zum allgemeinen Object des Unterrichts machen.

Man sieht deutlich, daß die Pädagogen eben dadurch, weil sie diesen letzteren Unterschied nicht scharf genug gefaßt hatten, mit dem Erziehungsunterricht

über die geiſtigen Gegenſtände in Verlegenheit kamen. Die Schwierigkeit, dieſe Gegenſtände für die Betrachtung des Lehrlings zu fixiren, ſchien ihnen faſt unüberwindlich, und da ſie eigentlich keine andre Darſtellung von geiſtigen Gegenſtänden kannten, als die Beſchreibung derſelben in ſchulgerechten Definitionen, ſo waren ſie nicht ohne Grund beſorgt, daß dieſe den Horizont der Kinder überſteigen, und die beſchriebenen Gegenſtände ſelbſt ihrer Einſicht verſchloſſen bleiben möchten: wodurch abermals eine wahre Seite des Vorwurfs gegen den Humanismus der älteren Pädagogik hervorgeht: daß er nicht Sachen ſondern nur Worte gelehrt habe; denn zu bloßen Worten — der leeren Form der geiſtigen Gegenſtände — arten alle Darſtellungen von Ideen in der Rede allerdings aus, ſobald die Ideen ſelbſt, die hier die Sachen ſind, nicht verſtanden werden.

Eben damit aber hebt ſich auch die geringſchätzige Meinung von ſelbſt auf, die der Philanthropiniſmus über Wort und Sprache, als Gegenſtände des Erziehungsunterrichts, laut gemacht und verbreitet hat, und es zeigt ſich vielmehr, welche hohe noch immer nicht genug beachtete Bedeutung Wort und Sprache nicht nur an und für ſich ſondern auch als Unterrichtsgegenſtand haben. Die Sprache iſt die Erſcheinungsform des Geiſtes, ſein unmittelbarer Leib; in ihr ſpricht er aus und ſtellt dar für ſich ſelbſt und Andere ſeines gleichen nicht nur ſich ſelbſt und ſein eignes innerſtes Weſen, ſondern auch was höher und was

niedriger ist, als er. Durch das Wort wird die körperlose Idee verkörpert und für die Betrachtung fixirt, die geistlose Sache vergeistiget und für die Beobachtung beweglich gemacht. Der Unterricht knüpft sich deshalb nicht nur nothwendig an das Wort an, selbst da wo die Sache vorgezeigt werden kann, sondern es ist auch, wenn man das Wort selbst und seine Form zum Gegenstand des Unterrichts erhebt, so wenig ein leerer Wortkram zu fürchten, daß man vielmehr umgekehrt behaupten darf: der schlechteste Wortunterricht (da vom Worte einerseits die Idee, das Gefühl ꝛc. andrerseits die Sache nie so getrennt seyn kann, daß der Geist nicht wenigstens bestrebt wäre, dem Schalle ein geistiges Bild oder Schema unterzulegen,) rege noch immer mehr Geist auf, als ein nicht ganz guter Sachunterricht. — In der That vertheidigen die den Humanismus über seine Liebe zum Wort und Wortstudium gar ungeschickt, die zu verstehen geben, daß ja das Wortstudium ein nothwendiges Uebel sey, wenn man der Sachen und Genüsse, die das Alterthum anbiete, theilhaftig werden wolle!

Mit dieser, freilich nur unvollkommnen, Unterscheidung der verwickelten Gegensätze, (die nur in der höchsten Wissenschaft mit vollständiger Bestimmtheit auseinander gesetzt werden können,) ist gleichwohl die Verwechselung und verworrne Ansicht von Begriff und Gegenstand, geistigen und materiellen Gegenständen, Wort und Sache, Idealem und

Realem, wenigſtens ſo weit aufgelöſt, daß wir theils die mißverſtandne Anklage des Philanthropinismus gegen den Humanismus über dieſen Gegenſtand zur Entſcheidung bringen, theils die Frage ſelbſt, auf die es hier vornehmlich ankömmt: ob materielle oder geiſtige Gegenſtände den Hauptinnhalt des Erziehungsunterrichts ausmachen ſollen? mit der erforderlichen Beſtimmtheit beantworten können.

Wenn der Philanthropinismus dem älteren Unterrichtsſyſteme Mangel an Rückſicht auf Sachkenntniß vorwirft, ſo gewinnt dieſe Beſchuldigung dadurch vorzüglich den Schein von großer Wichtigkeit, weil man Begriff und Sache mit Abſtraction und Anſchauung verwechſelt und deshalb als ausgemacht annimmt, daß der Humanismus, der die Sachen vom Erziehungsunterricht ausſchließe, eine Beſchäftigung mit bloßen Abſtractionen ſey, und dem Lehrling anſtatt des lebendigen Baumes der Erkenntniß ein ausgedörrtes Gerippe logiſcher Abſtractionen, Definitionen und Deſcriptionen gebe.

Aber, man vergeſſe nur ja nicht, daß erſtens dem Begriffe nicht bloß Sachen ſondern auch Ideen gegenüberſtehen und ſowohl Sachen als Ideen durch die Anſchauung mit dem Begriffe vermittelt ſeyn müſſen, wenn dieſer nicht eine bloße hohle Form ſeyn ſoll; daß zweitens der Begriff eben ſo wie er bei materiellen Gegenſtänden durch die äußere An-

schauung auf die Sache bezogen werden müsse, um zu einer wahren lebendigen Erkenntniß erhoben zu werden, bei geistigen Gegenständen durch die innere Anschauung auf die Idee und ihre Construction im Gedanken oder ihre Erscheinung im Gefühl bezogen werden müsse, um eine wahre Erkenntniß zu seyn. Wo diese Belebung des Begriffes durch Anschauung und Beziehung auf seinen Gegenstand, dieser sey nun Sache oder Idee, unterlassen wird, da ist er selbst nichts anderes als ein bloßes Abstractum, und die Beschäftigung mit solchen Abstracten führt allerdings zu dem Fehler — den man dem Humanismus vorgeworfen hat — einer todten Erkenntniß bloßer Formeln, die in der That nichts weiter sind als ein seelenloser Wortkram.

Allein, derselbe Fehler, der allerdings ein großer Fehler ist, kann bei beiden Arten von Gegenständen, bei den materiellen wie bei den geistigen, bei den Sachen wie bei den Ideen, statt finden, und wird dadurch nicht verbessert, daß man die Gegenstände wechselt. In dem Gebiete der Sachen, wie in dem Gebiete der Ideen, kann derselbe geistlose Mechanismus einreißen, daß man sich und Andere gewöhnt, Begriffe in ihrer gänzlichen Abstraction von der Sache zu denken, das Zeichen anstatt des Bezeichneten festzuhalten, die lebendige Anschauung über der todten Formel ganz zu vergessen. Aber diesen Fehler dadurch verbessern wollen, daß man, anstatt in beiden Arten von Gegenständen die Anschauung

selbst mit dem Begriffe zu verbinden, neben todte Formeln und Zeichen von Gegenständen der innern Anschauung todte Beschauung von Gegenständen der äußeren Anschauung stellt, heißt aus übel nur ärger machen. Wird denn z. B. der, den wir mit einer geistlosen Buchstabengelehrsamkeit und trocknen grammatischen Wortkrämerei zu einer lateinischen oder griechischen Sprachmaschine gebildet haben, dadurch Geist und Leben bekommen, daß wir ihn mit allen Steinen, Pflanzen und Thieren der Erde bekannt machen lassen? Es bleibt ewig wahr: was vom Fleische geboren ist, das ist Fleisch, und was vom Geiste geboren wird, das ist Geist. Dem Geiste wird auch die Materie Geist, während dem Mechanismus auch sogar der Geist verknöchert; und so kann eure mechanische Sachkenntniß das Gebrechen der leeren Wortkenntniß nicht heilen, sondern wird vielmehr die Zahl der Gebrechen nur vermehren, und beide sind in gleicher Verdammniß. Die wahre Lösung des Räthsels ist, daß man im Gebiete der äußeren, wie in dem der inneren Anschauung weder den Gegenstand allein noch dessen Begriff allein in seiner Abstraction auffasse und verfolge, sondern in beiden Gebieten Gegenstand und Begriff in ihrer Vereinigung behandle, beide zwar unterscheide, aber auch beide wieder verbinde. Aber im Gebiete der innern Anschauung nur mit Abstractionen, im Gebiete der äußeren Anschauung nur mit Sachen sich beschäftigen, bringt so wenig die intendirte Vereinigung hervor, daß es

vielmehr die Trennung nur vermehrt. — Wo aber die Beschäftigung mit geistigen Gegenständen jene Forderung schon erfüllt, das Innere des Geistes mit lebendiger Anschauung auffaßt und dadurch die Beziehung sowohl als die Erklärung der Gefühle, Ideen ꝛc. selbst belebt: da findet erstens der Vorwurf nicht statt, daß es den Begriffen an Sachen fehle; denn hier sind die Ideen und Gefühle selbst die Sachen d. h. der Innhalt der Begriffe; und zweitens bedarf es keines Uebersprungs in das Gebiet der materiellen Gegenstände, um zu jenen (entweder wirklich oder nur vermeintlich) leeren Begriffen Sachen zu finden, die auf diesem Gebiete gar nicht zu suchen sind.

Ob aber, wenn auch jener richtig bemerkte Fehler in der Behandlung der geistigen Unterrichtsgegenstände auf die bezeichnete Weise vermieden oder verbessert wird, es nicht gleichwohl nothwendig bleibe, auch materielle Gegenstände in den Erziehungsunterricht aufzunehmen? — ist eine andere Frage, die, nach der obigen Berichtigung bestimmter gestellt, allerdings näher erwogen werden muß. Bedürfen wir auch nicht der Beschäftigung des Lehrlings mit materiellen Gegenständen als eines Correctivs gegen die fehlerhafte Beschäftigung desselben mit geistigen Gegenständen, so kann sie doch in andern Rücksichten nöthig, und vielleicht sogar nöthiger, als die Beschäftigung mit geistigen Gegenständen seyn. Dies führt uns denn auf unsre Hauptfrage zurück, mit deren Entscheidung auch dieser Zweifel sich von selbst löst.

Faßt man die Frage: **ob der Erziehungsunterricht sich mit geiſtigen oder mit materiellen Gegenſtänden beſchäftigen ſolle?** in Beziehung auf den Zweck deſſelben im Allgemeinen, ſo theilt ſich abermals die Antwort nach der Differenz der beiden entgegengeſetzten Unterrichtsſyſteme über den Zweck des Erziehungsunterrichts. Wird, nach der Anſicht des Philanthropiniſmus, die Vorbereitung auf die ſpätere Berufs- und Lebens-Thätigkeit des Lehrlings zum Hauptzweck des früheren Unterrichts erhoben, ſo iſt es allerdings nicht conſequent, allgemein für alle Lehrlinge das Hauptgewicht auf die **materiellen Unterrichtsgegenſtände** zu legen. Da die Berufs- und Lebens-Beſchäftigung ſelbſt ſich nach den Objecten in zwei Hauptarten abtheilt, deren eine die **materiellen**, die andre die **geiſtigen Gegenſtände** zum unmittelbaren Objecte hat, ſo müßte auch der Erziehungsunterricht den einen Theil der Lehrlinge für **materielle**, den andern für **geiſtige Berufsbeſtimmung** vorbereiten, ſonach auch den einen mit **materiellen**, den andern aber mit **geiſtigen Unterrichtsgegenſtänden** vorzugsweiſe beſchäftigen. Demnach hätte auch hierinn der Humaniſmus, der den Erziehungsunterricht auf geiſtige Gegenſtände beſchränkt, wenigſtens eben ſo viel und — inwiefern die geiſtige Berufsart unſtreitig immer die wichtigere bleibt und am wenigſten vernachläſſiget werden darf, wo die wahre und allſeitige Cultur eines Landes nicht untergehen ſoll, — ſogar noch weit mehr Recht, als der Philanthropiniſmus; und der ganze Streit zwiſchen beiden

löste sich zur Verwunderung einfach dadurch auf, daß man dem einen wie dem andern die ihm gebührende Classe von Lehrlingen ausschließend zuwiese, und dem einen so wenig als dem andern verstattete, sich entweder ganz oder auch nur theilweise in die ihnen nicht zuständigen Lehrclassen zu verbreiten, daß weder der Humanismus die zu künftigem materiellem Berufe bestimmten Lehrlinge mit geistigen, noch der Philanthropinismus die zu künftigem geistigem Berufe bestimmten Lehrlinge mit materiellen Unterrichtsgegenständen aufhalten, noch weniger aber eine Vereinigung beider zu einer unglückseeligen, beide Zwecke zugleich zerstörenden, Zwitteranstalt statt finden dürfte.

Allein, ist denn die Voraussetzung so ganz über alle Einwendung erhoben? Liegt nicht vielmehr der erste Erschleichungsfehler, der die ganze Verwirrung in Theorie und Praxis des Erziehungsunterrichts gebracht hat, eben darinn, daß man sich hat bereden lassen, Vorbereitung auf die Berufsbildung sey der Zweck des Erziehungsunterrichts? So lange wir uns nicht von diesem Grundirrthnm wieder gänzlich befreit haben, ist in dem wichtigsten Geschäft der Erziehung kein Heil zu hoffen. Auf diesen Punkt muß also immer wieder zurückkommen, wer dem Uebel gründlich begegnen will. Strenger noch, als oben geschehen ist, darf der Gegensatz ausgesprochen werden:

Vorbereitung auf die Berufsbildung ist durchaus nicht unmittelbarer Zweck des Erziehungs-

unterrichts, ſondern der unmittelbare Zweck deſſelben iſt ausſchließend Menſchenbildung.

Nicht darinn hat der Humanismus unrecht, daß er die Menſchenbildung zum ausſchließenden Zweck des Erziehungsunterrichts beſtimmte, ſondern nur darinn, daß er, ſeiner Grundtendenz ungetreu, geiſtige Berufsbildung mit Menſchenbildung verwechſelte, und die Lehrlinge mehr zu Gelehrten als zu Menſchen bildete. Inzwiſchen iſt es eine in der That nicht bloß dem Humanismus eigene, ſondern auch von dem Philanthropinismus verſchuldete Verwechſelung von Begriffen, die ſich in der vorherrſchenden Richtung unſrer ganzen modernen Cultur auf die möglich größte Maſſe von Kenntniſſen ſogar als allgemein verbreitet zeigt, daß die Menſchenbildung oder — wie ſie nach dem gewöhnlicheren Sprachgebrauche der Pädagogik heißt — die allgemeine Bildung, im Gegenſatze von Berufsbildung, faſt ganz als gleichbedeutend mit gelehrter Bildung behandelt wird. Aber es iſt deshalb nur um ſo nöthiger, beides ſchärfer von einander zu unterſcheiden, und vorzüglich den Begriff der Menſchenbildung, die wir als ausſchließenden Zweck des Erziehungsunterrichts betrachten, genauer zu beſtimmen.

Im Allgemeinen begreift man unter Menſchenbildung Bildung des Menſchen als Menſchen, abgeſehen von aller Verſchiedenheit individueller Beſchaffenheiten und Beziehungen deſſelben, oder die

Bildung der Menschheit in dem Individuum. Dadurch ist der Gegensatz gegen Berufsbildung allerdings insofern schon näher bezeichnet, als bei der letztern eine Rücksicht auf die mannichfaltigste Verschiedenheit der Geschäfte und der dazu erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten nothwendig eintritt. Doch ist dies eigentlich nur eine negative Bestimmung dieses Gegensatzes, und insbesondre der Unterschied zwischen Menschenbildung und gelehrter Bildung läßt sich daraus keinesweges befriedigend darthun. Außerdem aber ist jene allgemeine Bestimmung des Begriffes von Menschenbildung auch an sich unzureichend, den Begriff zu erschöpfen.

Fragt man aber näher: worinn besteht die Bildung des Menschen als Menschen, oder die Bildung der Menschheit in dem Individuum? so läßt sich leicht erkennen, daß man abermals auf den Begriff der Menschheit, als das Grundprincip, zurückgeführt wird, und daß die Schwierigkeit, diesen letztern Begriff bestimmt zu fassen, und die entgegengesetzten Ansichten, aus welchen er wirklich gefaßt wird, den Hauptgrund enthalten, warum der Begriff der Menschenbildung theils so unbestimmt, theils so verschieden verstanden wird. Gehen wir nun auf jenen Grundbegriff mit unsrer Frage zurück, so ist ohne Zweifel das Erste, was wir am wenigsten übersehen dürfen, das unbedingte Merkmal der Menschheit, die Vernunft, die den wesentlichen Unterschied des Menschen von dem Thiere begründet, und bei aller Ver-

ſchiedenheit der menſchlichen Individuen in allen Eine und dieſelbe iſt. Demnach wäre Menſchenbildung nichts anderes als Bildung der Vernunft in dem Individuum.

Iſt aber Menſchenbildung in dieſem Sinne des Wortes, als Vernunftbildung, die ausſchließende Aufgabe des Erziehungsunterrichts, ſo folgt daraus von ſelbſt, daß dieſer Unterricht ſich auch nur mit Vernunftgegenſtänden, alſo mit geiſtigen Gegenſtänden in der engſten Bedeutung des Wortes, zu beſchäftigen habe. Die Kenntniſſe, die allein nothwendig durch den Erziehungsunterricht in dem Lehrling entwickelt werden müſſen, ſind die Ideen der Gottheit, Nothwendigkeit und Freiheit, welche das ganze Object der Vernunft umfaſſen. Darinn, daß der Menſch die Idee des Ewigen und ſeiner Erſcheinung in dem Naturreiche und dem Menſchenſtaate, oder — wie es vielleicht populärer ausgedrückt wird — ein höheres Seyn überhaupt und eine darauf gegründete und ſich beziehende höhere Bedeutung ſowohl der Naturwelt als der Menſchenwelt erkenne, beſteht die intellectuelle Vernunftbildung; die praktiſche Vernunftbildung aber einerſeits in lebendigem Glauben an Gott und ſein unſichtbares ewiges Reich, in feſtem Vertrauen auf ſeine Regierung der Natur- und Menſchenwelt und ihrer Schickſale, in tiefer Achtung der uns noch unaufgedeckten Beſtimmung dieſer ſichtbaren Welt, und in ehrfurchtsvoller Beachtung der

wundersamen Werke und des unermeßlichen Strebens und Wirkens der Natur- und Menschenkräfte, andrerseits in thätiger Mitwirkung zu Bearbeitung dieser sichtbaren Welt nach dem in unserer Vernunfterkenntniß liegenden Ideale ihrer Vollendung d. i. in Religiosität und Moralität; welche letztere ihrem Innhalte nach nichts anderes seyn kann, als die Virtuosität des Individuums in Absicht auf das Ideal der Vollendung sowohl der Natur als des Menschenvereins. — Beides zusammengenommen begründet wesentlich die Vernünftigkeit des Menschen, und muß bis auf einen gewissen Grad von Lebendigkeit der Einsicht und des Gefühls bei jedem Individuum vorhanden seyn, wofern es für vernünftig gelten soll.

Inwiefern nun der Mensch nur dadurch, daß er zum Bewußtseyn und zur Erkenntniß der Vernunft erweckt worden ist, für vernünftig und sonach für einen Menschen gelten kann, durch die Vernunftbildung also die Bildung zum Menschen bedingt ist, macht diese Vernunftbildung unstreitig die unbedingte Aufgabe des Erziehungsunterrichts so entschieden aus, daß von Rechtswegen bei keinem Individuum die Erziehung beendiget werden sollte, so lange jene nothwendige Menschenbildung bei demselben noch zweifelhaft wäre. Aus demselben Grunde aber wird auch der Erziehungsunterricht auf diese Vernunftbildung bei derjenigen Classe von Lehrlingen mit Recht beschränkt, die entweder, durch den Drang

äußerer Umſtände auf eine kurze Erziehungszeit beengt, zu frühe zur Berufsarbeit übergehen müſſen, um eine ausgebreitetere Bildung ſich zu eigen machen zu können, oder, durch innre Geiſtesbeſchränkung verhindert, zu einer freieren Bildung ſich zu erheben nicht vermögen.

Allein, dieſe Vernunftbildung würde in Abſicht auf die bedeutende Claſſe derjenigen Lehrlinge, bei denen eine längere Reihe von Jahren der Erziehung gewidmet iſt, den ganzen Umfang des Erziehungsunterrichts in der That nicht ausfüllen. Man könnte zwar jene Aufgabe der Vernunftbildung intenſiv ſteigern, die Behandlung des beſtimmten geiſtigen Unterrichtsmaterials bis zu einer höheren Stufe der Entwickelung mit dem Lehrling fortſetzen: aber, theils iſt eine ſolche intenſive Steigerung weniger Unterrichtsgegenſtände, bei der es bloß darauf angelegt iſt, die Zeit auszufüllen, an ſich ſchon tadelhaft; theils wäre es ein offenbarer Mißbrauch dieſes Unterrichts, wenn er die Vernunft des Lehrlings nicht bloß wecken und anregen, ſondern im eigentlichen Sinne ausfüllen wollte; theils ſoll der für eigentliche Vernunftentwickelung nicht nothwendige Theil der Unterrichtszeit allerdings zu andern Zwecken verwendet werden; theils bedarf überhaupt die Vernunftbildung bei denen, deren Erziehung eine längere Periode von Jahren dauert, weniger einer ſolchen unmittelbaren Einwirkung durch Unterricht über Vernunftgegenſtände, indem bei einer längeren Dauer der Erziehung die Vernunft mehr der natürlichen Entwickelung überlaſſen werden kann. Bei dieſer Claſſe von Lehrlingen

scheint es also nicht nur erlaubt, sondern sogar zweckmäßig, sie nicht mit dem kleineren Kreise eigentlicher Vernunftgegenstände aufzuhalten, und sie in Zeiten zu andern Kenntnissen fortzuführen, um sie nicht durch Beschränktheit des Unterrichtskreises und Einförmigkeit des Materials theils zu ermüden, theils zu einer kleinlichen und pedantischen Verarbeitung ins Einzelne zu verführen.

So gegründet aber auch an sich die Ansicht ist, daß wenigstens für Lehrlinge dieser Art der Erziehungsunterricht über den Umkreis der bloßen Vernunftbildung erweitert werden müsse, so ist es doch nichts destoweniger eine Uebereilung, wenn man sich dadurch verleiten läßt, sowohl den öffentlichen Unterricht in Bürgerschulen und Gymnasien, als auch den Privatunterricht, soweit er jenen Anstalten parallel läuft, fast ausschließend der Vorbereitung auf den künftigen Beruf der Lehrlinge zu bestimmen. Man hört freilich fragen: was sollen denn die Lehrlinge, die bis ins fünfzehnte oder achtzehnte Lebensjahr oder auch noch länger im Unterricht bleiben, außer den gewöhnlichen Schulkenntnissen (die doch wohl nicht ins Unendliche fort intensiv gesteigert werden sollen?) noch lernen, wenn man sie nicht mit unmittelbaren Vorübungen zu ihrem künftigen Berufe beschäftigen will? und wozu könnte man die Zeit, die solche Schüler haben, nützlicher anwenden? Aber, lasse man sich nur darinn nicht irre machen: alle unmittelbare Rücksicht auf Berufsbildung muß von dem Erziehungs-

unterricht ſchlechthin ausgeſchloſſen bleiben. Wir können zwar eine Lehranſtalt anlegen, in der wir alle Kenntniſſe, die z. B. dem künftigen Handelsmann, Forſtmann, Architekten, Chirurgen und jeder andern Art von Profeſſion oder Gewerb nöthig oder nützlich ſeyn mögen, lehren laſſen; und dieſe Anſtalt kann eine ſehr zweckmäßige, heilſame, dringenden Bedürfniſſen angemeſſene ſeyn. Aber, was ſie auch ſeyn mag, eine Erziehungsſchule iſt ſie nicht. Es giebt nur zwei Arten von Schulen: Erziehungsſchulen und Berufsſchulen; und das unterſcheidende Merkmal der erſtern iſt, daß ſie ſich ausſchließend mit Menſchenbildung beſchäftigen.

Iſt denn aber nicht ſchon durch die obige Erörterung ſelbſt beſtätiget, daß die Menſchenbildung zu wenig Stoff zu Beſchäftigung der Lehrlinge auf eine längere Dauer der Erziehungsperiode anbiete?

Vergeſſen wir nur nicht, daß in dem Obigen die Rede allein von Vernunftbildung war, welche nicht die ganze Menſchenbildung, obgleich das erſte weſentliche Erforderniß und ein Haupttheil derſelben iſt. Darinn eben liegt die Täuſchung, die durch eine ſchärfere Unterſcheidung des Begriffs von Menſchenbildung gehoben werden muß.

Von dem Begriff der Menſchenbildung finden zwei Hauptanſichten ſtatt, jenachdem man dabei entweder nur das Grundmerkmal oder das

Ideal der Menschheit in dem Individuum vor Augen hat. Sofern der Unterricht bloß darauf gerichtet ist, Bewußtseyn und Erkenntniß der Vernunft in dem Lehrling zu erwecken, ist er zwar allerdings Menschenbildung, und verdient mit Recht diesen ehrwürdigen Namen, weil die Vernunft das Grundmerkmal der Menschheit ist. Aber, so wenig die Vernunft der ganze Mensch ist, so wenig kann jene Vernunftbildung für die ganze Menschenbildung gelten. Der ganze Mensch ist die mit den mannichfaltigsten Anlagen und Kräften zu Einem wunderbaren Ganzen vereinigte Vernunft: die vollendete allseitige und harmonische Ausbildung dieses Einen Ganzen ist das Ideal der Menschheit, dem wir den alten oft verkannten ehrwürdigen Namen der Humanität mit Recht erhalten. Sofern der Unterricht darauf gerichtet ist, diese Forderung des Ideals der Menschheit in den Lehrlingen, so weit es möglich ist, zu realisiren, ist er höhere Menschenbildung, und kann nicht treffender als mit dem Namen der Humanitätsbildung in dem bedeutungsvollsten Sinne dieses Wortes bezeichnet werden. Sonach theilt sich die Menschenbildung überhaupt in Vernunftbildung und Humanitätsbildung, oder — nach einer anderen Ansicht — in nothwendige und freie Menschenbildung: die Vernunftbildung als nothwendig, inwiefern sie als Bedingung der Menschheit nicht nur von allen Individuen, die menschliches Antlitz tragen, ohne Ausnahme gefordert wird, sondern auch

in dem Verein vernünftiger Wesen Gegenstand des Zwanges ist, den die entwickelte Vernunft gegen die noch Unmündigen anzuwenden die Befugniß und Verpflichtung hat; die Humanitätsbildung als frei, inwiefern die Forderung des Ideals der Menschheit nur Gegenstand des freien Anstrebens der Individuen seyn kann.

Nach dieser genaueren Unterscheidung kann wohl der Grundsatz, der die Menschenbildung als ausschließenden Zweck des Erziehungsunterrichts aufstellt und damit alle unmittelbare Rücksicht auf künftigen Beruf der Lehrlinge aus jenem Kreise ganz und gar ausschließt, wenigstens von der Seite Niemanden mehr zweifelhaft seyn, daß diese Aufgabe ein zu beschränktes Material für diejenigen Lehrlinge anbiete, deren Erziehung ein größerer Theil ihrer Lebenszeit gewidmet ist; vielmehr ist selbst für diese Classe von Lehrlingen die Forderung der Humanitätsbildung eine Aufgabe, zu deren vollständiger Erfüllung sogar die ihnen vergönnte längere Reihe von Erziehungsjahren kaum zureicht. Für alle Classen und Arten von Lehrlingen bleibt also der volle Gegensatz der Menschenbildung und Berufsbildung in dem Erziehungsunterricht: bei keiner Art von Lehrlingen soll die letztere eingemischt, für alle ohne Unterschied die erstere, nur mit der den Verhältnissen und Kräften der Lehrlinge angemessenen Abstufung, allein und ausschließend berücksichtiget werden.

Eben damit aber ist nicht nur die Rücksicht auf materielle sondern auch die auf geistige Berufsarten von dem Umfang des Erziehungsunterrichts ausgeschlossen, und es soll nicht mehr Bildung zum Gelehrtenberuf mit Humanitätsbildung verwechselt werden. Der Gelehrten- und Geschäfts-Beruf ist wie der Künstler- und Gewerbs-Beruf getheilte und beschränkte Thätigkeit des Menschen, und darinn hat der erstere vor dem letzteren nichts voraus; der eine so wenig als der andre giebt eine freie Bildung; der eine wie der andre, und oft der erstere noch mehr als der letztere, wenn er nicht auf freie Bildung gegründet ist, macht einseitig, kleinlich, pedantisch, zunftmäßig. So wenig kann eigentliche Gelehrtenbildung mit Humanitätsbildung für gleichbedeutend gelten. Wodurch aber unterscheiden sich denn beide? — Gerade darinn, was wir in unserer modernen Cultur so auffallend verwechselt finden; darinn: daß die Gelehrtenbildung das Wissen als Wissen und um des Wissens willen zu ihrer Berufsaufgabe hat, und auf diese einzige Thätigkeit sich beschränkt, während die Humanitätsbildung das Wissen nur als Bildungsmittel behandelt und diese Thätigkeit nicht als die einzige, sondern nur als eine von den mehreren, die sie zu üben hat, betrachtet. Wir haben die freie Bildung gänzlich aus den Augen verloren, seitdem unsre Cultur einzig nach gelehrter Bildung strebt, und es ist fast seltsam, daß man in einem Zeitalter, in welchem bloß Gelehrsamkeit als Bil-

dung gilt, die Humaniſten, die doch ſicher nicht zu den Letzten unter den Gelehrten gehören, am meiſten herabſetzt! Es iſt Zeit, daß jene unglückliche Verwechſelung der beiden Begriffe aufgedeckt, und einſtweilen wenigſtens aus der Theorie des Erziehungsunterrichts weggeſchafft werde.

Demnach ſoll von Rechtswegen ſelbſt aus dem Gymnaſialunterricht die Gelehrtenbildung gänzlich ausgeſchloſſen werden. Manchen wird die Behauptung parador vorkommen, und ſie werden mit einer Miene triumphirender Ueberlegenheit fragen: „ſoll alſo ſelbſt der Gymnaſialunterricht nicht mehr Vorbereitung zum akademiſchen ſeyn?“ — Die Gymnaſien waren in ihrer urſprünglichen Einrichtung Anſtalten der freien Bildung; wie auch ihre innere Einrichtung verändert worden ſey oder noch verändert werden möge, jene Beſtimmung derſelben muß heilig und unverletzlich erhalten werden. Jene Anſtalten zu einer unfreien Bildung verwenden, iſt ein Vergehen an der Menſchheit. Den Kern der Cultur einer Nation bildet und bewahrt die Zahl der glücklichen, von der Gottheit mit äußeren Mitteln und inneren Kräften begünſtigten Staatsbürger, denen es eben durch dieſe Vorzüge vergönnt iſt, das Ideal der freien Menſchenbildung anzuſtreben: mögen ſie dann ſich dem Staatsdienſt, der Wiſſenſchaft, der Kunſt oder was immer für einer Berufsbeſtimmung widmen, oder durch ihre Lage im Falle ſeyn, ohne beſtimmte Berufsbeſchäftigung zu leben, — durch jene gemeinſchaftliche

freie Erziehung sind sie sich gleich, und machen den Stand der Gebildeten aus, der, von allen Ständen und Classen der Staatsbürger ausgehend, das geistige Leben der Nation, dessen Verderbniß also der geistige Tod derselben ist. Verdorben aber werden sie unausbleiblich, wenn Zeit und Mittel, die ihnen zur freien Menschenbildung gegeben sind, zu unfreier Berufsbildung verbraucht werden. Alle Berufsbildung ist als solche ihrer Natur nach unfrei, selbst die des Gelehrtenberufes nicht ausgenommen; und nur dadurch, daß sie auf die Grundlage einer freien Bildung gebaut wird, wird sie selbst frei. Die wahre Vorbereitung zum akademischen Unterricht geben daher die Gymnasien, indem sie, ihrer ursprünglichen Bestimmung getreu, bei ihren Lehrlingen einen festen Grund der freien Menschenbildung legen, die der akademische Unterricht zuerst vollendet, ehe er seine Zöglinge zu einem speciellen Berufsstudium fortführt. Eine andre Vorbereitung für die Universität läßt sich den Gymnasien nicht aufdringen, ohne ihrer wesentlichen Bestimmung und der wahren Cultur der Nation selbst zuwider zu handeln. Welche andre Vorbereitung aber könnte man auch mit Recht von ihnen fordern? Wer mit einem gewissen Grade von Vollendung freier Bildung zu seinem Berufsstudium übergeht, wird sicher darinn nicht langsamer fortschreiten als der, dessen Vorbereitung im Zusammenschleppen einer ganzen Masse von Vorkenntnissen bestand. Was aber noch weit und über allen Vergleich mehr sagen will — mit welchem ganz

andern Sinn wird jener sein Berufsstudium ansehen und treiben, als dieser?

Was man also auch einwenden möge; es bleibt unumstößlich: für alle Arten und Classen von Lehrlingen nach den verschiednen Abstufungen derselben ist Menschenbildung der ausschließende Zweck des Erziehungsunterrichts. Sonach läßt sich die Frage: ob die Gegenstände des Erziehungsunterrichts geistig oder materiell seyn sollen? nicht nach der obigen Voraussetzung entscheiden: daß die Gegenstände nach den verschiednen Berufsbestimmungen der Lehrlinge verschieden zu wählen seyen; vielmehr müssen wir diese Voraussetzung selbst, als irrig erkannt, verlassen, und die Frage nunmehr unmittelbar darauf stellen: erfordert die Menschenbildung geistige oder materielle Unterrichtsgegenstände?

Sehen wir dabei, nach der obigen Unterscheidung, bloß auf die nothwendige Menschenbildung, so müssen wir den geistigen Unterrichtsgegenständen, wie ebenfalls schon oben bemerkt worden, wenn auch nicht den ausschließenden Vorzug doch die erste Stelle einräumen. Es fordert an und für sich schon die Natur der Vernunftbildung die Beschäftigung mit Vernunftgegenständen, inwiefern durch Betrachtung derselben das Bewußtseyn der Vernunft in dem Individuum geweckt und belebt wird. Außerdem aber machen es auch noch andre Gründe nöthig, gerade diejenigen Lehrlinge, bei denen der Erziehungsunterricht

auf jene Vernunftbildung im strengsten Sinne des Wortes beschränkt ist, vorzugsweise mit geistigen Gegenständen zu beschäftigen. Fürs erste ist für die Lehrlinge dieser Art meistentheils die kurze Erziehungszeit die einzige, in der sie zu einem besonnenen Nachdenken über die höchsten und heiligsten Angelegenheiten des Menschen geweckt und angehalten werden können; und es ist um so wichtiger, diese Zeit für jene Angelegenheiten mit möglichster Sorgfalt zu benutzen, da nur dann, wenn der Erziehungsunterricht einen festen Grund in dieser Art von Vernunfterkenntniß gelegt hat, dieselbe auch noch späterhin klar und lebendig genug ist, um nicht unter dem Druck körperlicher Arbeit und eines sorgenvollen Lebens ganz unterzugehen. Fürs zweite muß die Erziehungszeit zum Unterricht in jenen Gegenständen auch aus dem Grunde vorzugsweise verwendet werden, weil einestheils nur, wenn das Bewußtseyn derselben früh belebt wird, der feste Glaube sich bildet, der die wahre Grundlage der Vernunftbildung ist, anderntheils aber, da die natürliche Richtung des Sinnes mehr auf das materielle Object geht und keine Neigung zu genauerer Erwägung jener höheren geistigen Gegenstände führt, ausdrückliche Anleitung und bei Vielen sogar Zwang erforderlich ist, um sie zum Nachdenken über dieselben zu erwecken und zu gewöhnen, dazu aber nur die Erziehungszeit Gelegenheit und Befugniß anbietet. Fürs dritte ist es auch in Hinsicht auf formelle Bildung des Geistes von Wichtigkeit, gerade die Classe von Lehrlingen, die durch ihre ganze Lebens- und Berufsbestimmung an die materielle

Welt angewiesen und gewissermaßen gefesselt sind, wenigstens im Erziehungsunterricht auch zu Betrachtung der geistigen Welt anzuleiten, inwiefern für die Bildung des Geistes überhaupt und selbst für die Beschäftigung mit materiellem Stoff die Uebung an geistigen Gegenständen (da sie größere Anstrengung fordert) wirksamer ist, als die Uebung an materiellen. — Inzwischen ist Beschäftigung mit materiellen Unterrichtsgegenständen doch auch selbst bei Lehrlingen dieser Art nicht ganz ausgeschlossen: einestheils, inwiefern eine aufmerksamere und verständige Betrachtung der materiellen Gegenstände allerdings auch ein wesentliches Erforderniß der Bildung ist, und umgekehrt materielle Gegenstände zu Uebung genauer Beobachtung einen sehr zweckmäßigen Stoff anbieten; anderntheils, inwiefern sich auch in der materiellen Welt die geistigen Gegenstände, die Ideen, die Werke und Wunder Gottes erkennen lassen, die einen Theil von dem Innhalt der Vernunftbildung ausmachen, und es zu einer festen Begründung der Vernunftbildung nicht wenig beiträgt, wenn Lehrlinge dieser Art gewöhnt werden, auch durch die Naturbetrachtung ihr Gemüth zum Unsichtbaren zu erheben und Gott auch in der Natur zu sehen.

Auf diese beiden Rücksichten aber ist bei solchen Lehrlingen die Beschäftigung mit materiellen Gegenständen zu beschränken, und nicht nur der Belehrung über geistige Gegenstände im engeren Sinne des Wortes, sondern auch der Uebung derjenigen Fertigkeiten, die als wesentliche Hülfsmittel der Selbstbildung zu betrachten

sind, nämlich der Uebung des Lesens und Schreibens, unterzuordnen. So nützlich und förderlich es auch immer für solche Lehrlinge in Hinsicht ihres Berufes und Gewerbes seyn möchte, sie mehr mit materiellen Gegenständen bekannt zu machen, so muß doch jeder solche Versuch aus dem Kreise des Erziehungsunterrichts ganz ausgeschlossen bleiben, wenn er nicht seiner wesentlichen Bestimmung, die Lehrlinge zur Vernunft zu führen und ihren Kopf aufzuwecken, ungetreu werden soll.

Betrachten wir aber die Gegenstände des Erziehungsunterrichts in ihrer Beziehung auf die freie Menschenbildung, so zeigt sich in Absicht auf die Wahl zwischen geistigen und materiellen Unterrichtsgegenständen ein völlig verändertes Verhältniß. Sobald wir uns nur von dem Vorurtheil, das sich eingeschlichen hat, wieder losmachen können: die freie Bildung darein zu setzen, daß der bewundernswürdigen Mannichfaltigkeit von Anlagen und Kräften zum Trotz alle Individuen in Eine Form eingezwängt werden; — muß uns auch über jenen Streitpunkt wieder die natürliche Ansicht aufgehen.

Es ist der widernatürlichste Widerspruch, der je zur wirklichen Ausführung gekommen, daß wir unsrer freien Bildung durchaus die Richtung geben, eine totale Einförmigkeit aller Individuen zu erzwingen. Während ein besserer Geschmack die Schnei-

derſcheere aus unſern Gärten verbannt hat, haben wir ſie in unſern freien Bildungsanſtalten eingeführt. Da ſoll kein Lehrling der natürlichen Richtung ſeiner Anlagen folgen, da ſoll keine ausgezeichnete Kraft ſich ihrer Natur gemäß ungehindert entwickeln, da ſollen Alle ſich in gleicher Linie bewegen, Alle daſſelbe treiben, Alle in Allem etwas leiſten, Alle derſelben Cenſur unterliegen. Und dies iſt nicht etwa nur durch einen zufälligen Mißgriff ſo; nein! man hat es in ein förmliches Syſtem gebracht, und auf ein Princip gegründet, mit dem man den Gipfel pädagogiſcher Weisheit errungen zu haben glaubt. Man hat ſich ein Ideal des vollendeten Menſchen erſonnen, das jeder einzelne Menſch als möglichſt vollendetes Exemplar darſtellen ſoll; und jenes Ideal hat man zuſammengeſetzt aus allen erdenklichen Eigenſchaften, Vorzügen und Vollkommenheiten, die ſich in den einzelnen Individuen zerſtreut und — weil ſie, als vorherrſchend im Einzelnen, andre Eigenſchaften, Vorzüge und Vollkommenheiten in demſelben Individuum zurückdrängen, — vereinzelt finden. Man hat ferner angenommen, daß dieſe Vereinzelung nur aus der Erziehung komme, die nicht Sorge genug getragen habe, alle Kräfte in jedem Individuum auszubilden, und daraus hat man geſchloſſen, daß man nur dieſe Einſeitigkeit der Bildung vermeiden dürfe, um alle menſchliche Vollkommenheiten bis zu einem Grade in jedem Individuum zu vereinigen. Daher will man auch in Abſicht auf die Erziehung und Bil-

dung der Individuen durchaus keinen Unterschied der Art sondern nur dem Grade nach zugeben.

Die Möglichkeit, wie ein solcher Widerspruch habe Platz greifen und sich so weit verbreiten können, läßt sich aus der hier angedeuteten Ansicht allenfalls begreifen, der Widerspruch selbst aber wird dadurch nur um so auffallender. Das nennt man Bildung und noch dazu freie Bildung des Menschen, daß man seine Individualität vernichtet, und ihn zu einem dürftigen Compendium aller menschlichen Fertigkeiten und Geschicklichkeiten umgestaltet? So wenig achtet man das Wesen der Menschheit, die eben in dem mannichfaltigsten Reichthum von Individualität in ihrer herrlichsten Kraft erscheint, daß man die Vernichtung dieser Individualität als das Ideal der Bildung des Menschengeschlechts betrachtet? So wenig kennt man die Gränzen des Bildungsgeschäfts, daß man, anstatt die natürliche Entwickelung der Individualität bloß zu leiten und zu unterstützen, sie vielmehr aufzuheben und nach einem unbestimmten allgemeinen Schema umzubilden trachtet? — Zum Glück gelingt es der Kunst nicht leicht, die Natur zu unterdrücken, und so wird auch jener Mißgriff unsrer Erziehungsweise wenigstens die kräftigere Individualität nicht überwinden und vielleicht, wie es in der Welt der Freiheit so oft geschieht, der unnatürliche Zwang nur die Kraft um so mehr aufregen. Unterdessen bedarf diese Classe von Individuen überhaupt am wenigsten der künstlichen Nachhülfe der

Erziehung, und dagegen wird die größere Zahl, deren Entwickelung die Leitung der Kunſt bedürfte, durch eben dieſe Kunſt nach jener Anſicht mißleitet und, ſo weit die Wirkung der künſtlichen Erziehung reicht, in der That verbildet. Ueberhaupt aber, auch abgeſehen von dieſen Folgen, iſt das Beſtreben an ſich ſchon verkehrt, die Individualität nach einem Ideal, das nur ein Abſtractum der verſchiednen Individualitäten iſt, und das nirgend als in der ungeſunden Phantaſie des unbedachtſamen Abſtrahenten exiſtirt, bilden zu wollen. Eilen wir doch, uns von dieſer unnatürlichen Einbildung wieder frei zu machen, und kehren mit unſerm Bildungsgeſchäft zu der allein naturgemäßen Aufgabe zurück, die Individualität der Lehrlinge zur möglichſten Vollendung zu entwickeln.

Iſt nur erſt dieſer unglückſeelige Irrthum aufgedeckt, ſo löſt ſich ſchon damit auch ein Theil der Frage über die Art der Gegenſtände des Erziehungsunterrichts von ſelbſt auf. Wie die Lehrlinge nach der Verſchiedenheit ihrer individuellen Natur verſchiedne Neigungen, Anlagen, Talente haben, die eine verſchiedne Beſtimmung und Ausbildung zu verſchiednen Fertigkeiten erfordern, und ſchon dadurch eine größere Mannichfaltigkeit der freien Bildung begründen; ſo erfordert dieſelbe Verſchiedenheit auch im Unterricht die gleiche Rückſicht. Wie ſich bei dem einen Lehrling mehr körperliche, bei dem andern mehr geiſtige Gewandtheit findet, ſo iſt auch ſelbſt in der gei-

stigen Entwickelung und Bildung der eine mehr für die geistigen, der andre mehr für die materiellen Gegenstände empfänglich, der eine mehr geschickt, die geistige, der andre mehr die materielle Welt geistig zu fassen und zu durchdringen. Wollen wir nun den für geistige Gegenstände Empfänglicheren mit materiellen, und den für materielle Gegenstände Empfänglicheren mit geistigen Gegenständen quälen, und die freie Bildung darein setzen, daß beide wider ihre Neigung und Anlage gezwungen werden, sich etwas anzueignen, was ihrer Individualität zuwiderläuft? Oder verlangt nicht vielmehr die freie Bildung, auch darinn die Individualität frei zu lassen, daß wir die Unterrichtsgegenstände nach der individuellen Verschiedenheit der Lehrlinge wählen?

Freilich kann man diese Rücksicht auch zu ängstlich nehmen. Den Erziehungsunterricht für jedes Individuum individuell einzurichten, ist nicht nur unausführbar, weil im tausendsten Falle sogar die ökonomischen Mittel dazu fehlen, sondern auch an sich unthunlich, weil eine so ängstlich berechnete künstliche Behandlung des Lehrlings dem Zweck einer freien Bildung widerspricht. Es ist hinreichend, die Unterscheidung nur im Allgemeinen anzuwenden, den Lehrling vorzüglich mit derjenigen der beiden Hauptarten von Lehrgegenständen zu beschäftigen, für welche sich bei ihm eine vorherrschende Anlage zeigt.

Die Beſorgniß, daß eben durch ein ſolches Anſchließen des Unterrichts an die individuelle Verſchiedenheit der Lehrlinge nicht nur dem Ideal der Bildung, welches die Entwickelung aller Kräfte in dem Individuum verlange, nicht entſprochen, ſondern ſogar wirkliche Einſeitigkeit erzogen werde, hebt ſich dadurch von ſelbſt, daß es fürs erſte nur ein mißverſtandnes Ideal iſt, nach welchem man eine ſolche unbedingte Allſeitigkeit der Bildung bei den Individuen bezielt, das wahre Ideal der Bildung vielmehr nur eine harmoniſche Ausbildung der individuellen Anlagen fordert, fürs zweite aber nur eine ganz irrige Anſicht individuelle Ausbildung mit Einſeitigkeit verwechſeln kann, vielmehr die wahre Bildung der Individualität allerdings auch darüber wachen muß, die Einſeitigkeit abzuhalten; wozu aber nicht eine ausführliche Kenntniß des entgegengeſetzten Unterrichtsmaterials, ſondern nur eine Hindeutung auf daſſelbe erforderlich, und meiſt ſchon die bloße Erwägung der nächſten Verwandtſchaftskreiſe beider Gebiete hinlänglich iſt.

Wir können ſonach ſchon aus der hier entwickelten Anſicht den Grundſatz aufſtellen: daß für die freie Bildung der Unterrichtskreis ſich in die zwei Hauptgebiete der geiſtigen und der materiellen Unterrichtsgegenſtände theile.

Ob dieſem Grundſatze zufolge auch unſre freien Bildungsanſtalten ſelbſt in zwei ganz verſchiedne

Institute zu theilen wären? ist eine Frage, die daraus allein noch nicht entschieden werden kann. Inzwischen ist damit auf jeden Fall die Nothwendigkeit angedeutet, in der Anordnung des Erziehungsunterrichts auf jene Hauptverschiedenheit der Individualität Rücksicht zu nehmen; und dies betrifft sowohl den Hauptvorwurf, den man der alten humanistischen Einrichtung unsrer Gymnasien gemacht hat, als die vermeinte Verbesserung, die man von der modernen philanthropinistischen Reform derselben sich verspricht. Durch die vormalige Beschränkung des Unterrichts auf geistige Gegenstände war allerdings nur für die Individualität der einen Hauptclasse von Lehrlingen gesorgt, und man klagte mit Recht, daß eine große Zahl von Schülern ohne allen Erfolg und Nutzen mit Dingen gequält werde, für welche sie kein Talent und oft nicht einmal Sinn haben. Aber dieselbe Klage erschallt bereits von unsern philanthropinistischen Lehranstalten, die den Unterricht fast ausschließend auf materielle Gegenstände beschränkt haben; eine große Zahl von Schülern (und zwar meist die talentvolleren) jammern, daß sie ihre beste Zeit mit Zählen und Anatomiren von Steinen, Kräutern, Thieren und dem ganzen rohen Stoff, aus dem man das moderne Lehrmaterial zusammengesetzt hat, verlieren müssen.

Von beiden Seiten wird der Grund der Beschwerde insofern unrichtig gefaßt und angegeben, daß man die Verschiedenheit von dem künftigen Beruf der Schüler ableitet, und behauptet: dem künftigen

Gelehrten und Geſchäftsmann nütze der materielle Lehrſtoff nichts, weder an ſich ſelbſt ſeinem Innhalt nach, noch durch die formelle Geiſtesübung für materielle Gegenſtände, mit welchen er unmittelbar nie etwas zu thun habe; dagegen nütze eben ſo wenig der ideelle Lehrſtoff dem künftigen Gewerbs- und Handwerksmann etwas, indem der Theil des ideellen Wiſſens, den er als Menſch bedürfe, ſich auf Religions- und Pflichtenlehre beſchränke, die formelle Geiſtesübung aber für ideelle Gegenſtände, mit denen er nie etwas unmittelbar zu thun habe, ihm entbehrlich, die Uebung für materielle Gegenſtände aber um ſo nothwendiger ſey. — Was dieſe Behauptung Wahres hat, iſt nur wahr, wenn die Anſicht umgekehrt wird. Das Unterrichtsbedürfniß wird entſchieden durch die Individualität der Lehrlinge; die darnach eingerichtete Bildung entſcheidet den künftigen Beruf. Dies iſt der natürliche Gang, der ſich nicht nach Willkür umkehren läßt. Will man den künftigen Beruf zur Richtſchnur des Erziehungsunterrichts nehmen, wer entſcheidet denn den künftigen Beruf des Lehrlings? Der mündige Erzieher freilich; aber doch wohl nicht nach Laune und nach eitlem Streben? und überhaupt, wornach vernünftigerweiſe anders, als nach den Anlagen des Kindes, die der erſte Unterricht beſtimmt genug erkennen läßt? Sind aber die Anlagen des Kindes für die eine oder die andre Hauptart der Bildung als vorherrſchend erkannt, ſo behandle man es auch im Unterrichte ſeiner Natur gemäß, und unternehme nicht, es gewaltſam in das entgegengeſetzte Gebiet hinüber zu treiben. Daß das

Individuum in seiner Art etwas Vollendetes leiste, ist das wahre Ideal der Bildung; die Individuen in ihrer Art zu vollenden, ist sonach die wahre Aufgabe auch des Erziehungsunterrichts. Die in ihrer Art vollendet aus dem Erziehungsunterricht der freien Bildung hervorgehen, sind auch vollendet für ihre Art des Berufes gebildet, und werden sicher in demselben etwas Vorzügliches zu leisten vermögen. So bestimmt die freie Bildung den künftigen Beruf des Individuums, nicht umgekehrt: der künftige Beruf die freie Bildung desselben.

Die gegenseitige Beschwerde selbst löst sich sonach in die richtigere Ansicht auf, daß erstens die Unterrichtsgegenstände überhaupt nicht nach dem künftigen Beruf sondern nach dem gegenwärtigen Bedürfniß der Lehrlinge zu wählen sind, zweitens eine Verschiedenheit des Unterrichtsbedürfnisses unmittelbar durch die individuelle Verschiedenheit der Lehrlinge bestimmt wird, und folglich drittens es allerdings ein verkehrtes Verfahren ist, ein Talent für Ideelles mit Materiellem, und dagegen ein Talent für Materielles mit Ideellem umzutreiben, wodurch höchstens eine Mittelmäßigkeit erreicht werden kann, und in jedem Falle die Schüler mit Unrecht, und dem Wesen der freien Bildung zuwider, gequält werden.

Ob man nach dieser Ansicht die Lehranstalten in verschiedne Institute trennt, oder in Einer und derselben

Anstalt für das verschiedne individuelle Bedürfniß der Lehrlinge durch verschiedne Abtheilungen sorgen will, ist an sich gleichgültig. Die Hauptsache ist, daß dem Grundsatze zufolge der Erziehungsunterricht die Individualität der Lehrlinge schone und ehre, und derselben gemäß die Unterrichtsgegenstände auch ihrer Art nach bestimme. Mit allem Recht fordert man, daß nicht alle Zöglinge der freien Bildungsanstalten bloß mit geistigen Gegenständen beschäftiget werden; weil dies diejenigen, die dafür nicht Talent haben, nur aufhält, anstatt daß sich ihr Geist durch Uebung an materiellen Gegenständen schnell und kräftig entwickeln würde. Aber mit dem gleichen Rechte fordert man, daß nicht alle Zöglinge der freien Bildungsanstalten bloß mit materiellen Gegenständen beschäftiget werden; weil dadurch alle, die nicht ausgezeichnetes Talent dafür haben, nur aufgehalten werden, anstatt daß sich durch Uebung an geistigen Gegenständen ihr Geist weit schneller und kräftiger entwickeln würde.

Um aber diese Entscheidung ganz unparteiisch zu fassen, muß man sich noch von einem andern Vorurtheil frei gemacht haben.

Soll der Unterricht über materielle Gegenstände eben so wie der Unterricht über geistige Gegenstände seinen Hauptzweck erfüllen, den Geist der Lehrlinge zu bilden, so kann er eben so wenig in bloßem Beschauen und Zergliedern einzelner körperlicher Objecte als in

dem Enumeriren und Betrachten des äußeren Zusammenhanges ihrer Gesammtheit als eines Natursystems bestehen. Man kann freilich damit den Anfang machen, die Aufmerksamkeit des Lehrlings auf die Außenwelt zu richten, indem man ihn einzelne Naturobjecte näher ins Auge fassen und beobachten läßt. Man kann solche Beobachtungen einzelner materieller Gegenstände auch als Anfangsübungen des Geistes benutzen, inwiefern es nicht nur leichter scheint, analysirende Operationen des Geistes an solchen Gegenständen vorzunehmen, die als fixirte und ruhende der Betrachtung leichter stehen, um sie nach ihren einzelnen Eigenschaften aufzufassen, sondern es auch allem Ansehen nach eine einfachere Operation des Geistes ist, einen von außen gegebnen Gegenstand zu analysiren, indem dies nur die einfache contemplative Thätigkeit des Geistes erfordert, während bei einem geistigen (obgleich auch gegebnen) Gegenstand zugleich die productive Thätigkeit des Geistes nöthig ist, um den Gegenstand für die Betrachtung zu fixiren. Allein, was das Erstere betrifft, so hat der Mensch die Außenwelt so nah vor Augen, und sie dringt sich ihm so unwillkürlich und unabweislich auf, daß man es wohl als entbehrlich erklären kann, erst auf eine künstliche Weise den Blick des Lehrlings auf sie zu richten. In Rücksicht auf das Zweite aber, die Anfangsübungen mit solchen materiellen Gegenständen zu machen, ist wohl zu bemerken, daß eben die gepriesene Leichtigkeit den Vorschlag verdächtig macht. Denn, wird eine solche Betrachtung sogenannter Naturgestände wirklich leicht gemacht, so

iſt ſie nur eine Spielerei, die das Kind zwar eine Weile amüſiren mag, ſeinen Geiſt aber vielmehr lähmt als ſtärkt; ſoll ſie aber ſo angeſtellt werden, daß ſie den Geiſt wirklich erweckt und erhebt, ſo hört ſie auf leicht zu ſeyn: denn, ſie muß dann nicht ein bloßes Hin- und Herfahren auf der Oberfläche der Objecte, ſondern ein Eindringen in deren innere Natur ſeyn, was aber nicht mit dem anatomiſchen Meſſer (welches nur Bruchſtücke des Ganzen und eine vervielfältigte Oberfläche deſſelben vorlegen kann) ſondern mit der Idee geſchehen muß, die allein das Innere auch der körperlichen Natur faßt. Ob dieſe Aufgabe aber, ein materielles Object auf die angedeutete Weiſe geiſtig zu faſſen, leichter ſey, als die gleichmäßige geiſtige Betrachtung eines geiſtigen Objects, läßt ſich mit Grunde bezweifeln, und wird noch problematiſcher, wenn man zugleich bedenkt, daß auch die geiſtigen Gegenſtände wie die materiellen gegebne (nämlich in Beziehung auf die contemplative Function des Geiſtes) ſind, bei deren Betrachtung alſo der Geiſt ebenfalls nur einfach thätig iſt, inwiefern die Ideen eben ſo wenig als die Körper durch die Contemplation erſt hervorgebracht, ſondern vielmehr eben ſo wie die letztern nur aufgefaßt werden. Selbſt, daß die geiſtigen Gegenſtände durch eine beſondre Thätigkeit des Geiſtes für die Betrachtung erſt fixirt werden müſſen, während die materiellen als ruhende ſich von ſelbſt darſtellen, hat nur inſofern Grund, als man die Lehrlinge unmittelbar in ihr eignes Innre zurückführen, und ſie ihr Bewußtſeyn zergliedern und aus demſelben unmittelbar die Ideen und

Gefühle auffassen lehren will. Dies möchte freilich als Anfangsübung seine großen Schwierigkeiten haben, ist aber auch ganz und gar nicht nothwendig; denn Ideen und Gefühle, durch einen eminenten Geist gefaßt und in Worten dargestellt, sind nicht weniger als ein Körper ein ruhendes Object für die Betrachtung: und mit diesen geistigen Objecten die geistige Betrachtung beginnen, kann zum mindesten nicht schwerer seyn als dieselbe Operation an materiellen Objecten.

So zeigt es sich, daß die wahre Natur der geistigen Unterrichtsgegenstände eben so sehr verkannt ist, als die der materiellen, und daß die Meinung von der größeren Leichtigkeit der letzteren nur auf jener irrigen Ansicht derselben beruht. Es wird nicht überflüssig seyn, in Absicht auf die letztern hier noch eine bestimmtere Erklärung hinzuzufügen.

Die Außenwelt, recht betrachtet, kann ein Gegenbild der Innenwelt, die Welt der Sachen ein Abdruck von der Welt der Ideen genannt werden. Die Außenwelt mit Geist sehen lehren, heißt lehren, sie als des Geistes Abbild zu betrachten. Soll also der Unterricht über materielle Gegenstände seinen Zweck erfüllen, so muß er von Ideen ausgehen und zu denselben hinführen. Die Sachen als Sachen sind nicht das Object des Erziehungsunterrichts, sofern es dabei hauptsächlich auf Bildung des Geistes ankömmt; das bloße Auffassen derselben ist ein fast mechanischer Act,

der den Geist wenig übt: die Ideen, die sich in den Sachen darstellen, sind es eigentlich, die den Gegenstand des Unterrichts ausmachen, sofern er sich mit Sachen beschäftiget. Sonach ist es auch an den materiellen Unterrichtsgegenständen eigentlich das Geistige, Unsichtbare, was der Geist des Lehrlings zu fassen und zu fixiren lernen muß. Ein Unterricht, der die Realien nach der hier vorgeschriebnen Weise behandelt, erhebt sich allerdings über den Vorwurf, den man dem Philanthropinismus zu machen hat; aber er führt auch in der That zum Idealen, wohin — als zur Schwärmerei — der Philanthropinismus eben nicht will, zum Theil aber auch nicht aus Grundsatz sondern nur aus Ungeschick nicht gelangt.

Wird man auch in dem, was hier gesagt ist, Schwärmerei finden? Es ist beinah zu fürchten, denn es klingt ja beinah naturphilosophisch! Ich könnte mir die Beschuldigung allenfalls gefallen lassen. — Das Uebrige lautet doch, hoffe ich, natürlich und scharf genug, um mich der Schwärmerei nicht verdächtig zu machen. Aber das Schlimmre kann ich bei dem Obigen mit der Naturphilosophie leicht gemeinschaftlich haben, daß es von den Pädagogen eben so wie jene von den Philosophen mißverstanden wird. Einstweilen will ich mich hier damit schützen, daß ich an ein Analogon erinnre, das in der Pestalozzischen Methode aufgenommen ist, nach welcher die materiellen Unterrichtsgegenstände mehr nach ihren Verhältnissen als in ihrer Substantialität aufzufassen gelehrt wird. Aber, ich

sage absichtlich: ein Analogon; denn, da in jener Schule der höchste Werth auf äußere Anschauung gelegt, sonach nur die räumlichen Verhältnisse beachtet werden, so bleibt die Idee unberührt, und es läßt sich noch mit Grund bezweifeln, ob durch die Pestalozzische Behandlungsweise der materiellen Unterrichtsgegenstände der Geist nur so viel Uebung erlange, als durch philanthropinistisches Sachstudium dann erreicht werden kann, wenn dabei vorzugsweise auf systematische Uebersicht einzelner Gebiete von Naturgegenständen gedrungen wird.

Findet sich aber obige Ansicht sowohl der materiellen als der geistigen Unterrichtsgegenstände gegründet, so geht auch von dieser Seite hervor, daß jede der beiden Hauptarten ihre eigne Steigerung und Rangordnung vom Leichteren zum Schwierigeren hat, jede also für sich unabhängig von der andern mit dem Lehrling durchgeführt werden kann, je nachdem er vermöge seiner Individualität für die eine oder die andre mehr Anlage hat.

Damit ist vorerst die irrige Ansicht verworfen, welcher zufolge der Unterricht über materielle Gegenstände als der leichtere nicht nur den Anfang des Unterrichts bei allen Lehrlingen ohne Unterschied machen, sondern auch als Vorbereitung auf die geistigen Lehrgegenstände dienen soll. Wenn der Unterricht über Naturgegenstände nach der obigen Angabe das Ideelle an denselben auffassen lehren soll, so

iſt die Aufgabe, wie ſich leicht erkennen läßt, für den Anfänger viel zu ſchwer; er muß vielmehr ſelbſt ſchon mehrere Stufen des Naturunterrichts durchlaufen, um ſich für jene ideelle Naturanſicht vorzubereiten, die allein als Vorbereitung im Materiellen zu dem Unterricht über geiſtige Gegenſtände gelten kann. Wenn aber jener Anfang des Naturunterrichts auch nicht bloß ſo mechaniſch, wie gewöhnlich, oder als bloße Spielerei betrieben wird, wobei der Geiſt überhaupt ſo wenig für Natur- als für Ideen-Anſicht etwas gewinnen kann; wenn er auch in der That richtig ſo behandelt wird, daß er als zweckmäßige Vorbereitung auf die höhere Anſicht der Natur für diejenigen Lehrlinge, die dafür mehr als für das rein geiſtige Gebiet der Ideen Anlage haben, dient, ſo iſt dieſe Uebung doch ihrer Art und Natur nach von der entgegengeſetzten des Auffaſſens der rein geiſtigen Gegenſtände ſo verſchieden, daß ſie als eigentliche Vorbereitung auf das Letztere nicht angewendet werden kann. Diejenigen Lehrlinge alſo, die für das Letztere mehr Anlage haben, ſind auch zunächſt in dieſer letztern Art gleich von Anfang an zu üben, und in dieſem Gebiet nach und nach zu der höhern Anſicht fortzuführen.

Dies kann um ſo weniger bezweifelt werden, da fürs zweite in dem Obigen zugleich die irrige Anſicht aufgedeckt iſt, als fänden ſich in dem Gebiete der **rein geiſtigen Unterrichtsgegenſtände** ſolche Schwierigkeiten, die für den Anfänger unüberwindlich wären; weshalb man eben ſeine Zuflucht zu den Naturgegenſtänden wenigſtens für den Anfang nehmen müſſe.

Das Verhältniß kehrt sich vielmehr in der That um. Da die Naturgegenstände mit dem Kinde am Anfang des Erziehungsunterrichts die ernste und tiefe Behandlung, die allein zu einer wahren Naturkenntniß vorbereiten und führen kann, nicht zulassen, so kann selbst bei denjenigen Lehrlingen, die durch ihre Individualität mehr für das Naturstudium geeignet sind, der Anfang des Unterrichts nicht mit Naturgegenständen gemacht werden; vielmehr muß selbst diese Classe von Lehrlingen anfänglich an geistigen Gegenständen geübt werden, die auch in ihren leichtesten Anfängen doch zu ideeller Bildung führen, die zum rechten Naturstudium nicht weniger als zum Ideenstudium erforderlich ist, man mag dabei auf materielle bestimmte Kenntniß der Natur oder nur auf die an dem Studium derselben zu erwerbende formelle Bildung des Geistes sehen.

Dieselbe Forderung, auch bei dieser Classe von Lehrlingen den Anfang des Unterrichts mit geistigen Gegenständen zu machen, geht zugleich auch daraus hervor, daß am Eingang des Erziehungsunterrichts ohnehin die Anlagen der Lehrlinge selten sich schon so entschieden zeigen, daß man bestimmt sagen könnte, zu welcher der beiden Hauptarten von Studien sie sich eignen werden, sonach der Elementarunterricht selbst erst darüber entscheiden muß. Nun könnte es zwar scheinen, daß es am natürlichsten wäre, die Probe mit beiden Arten von Gegenständen zu machen. Allein, außerdem daß aus dem oben aufgewiesenen Grunde

die Probe mit Naturgegenſtänden nicht gemacht werden kann (indem eine bloß oberflächliche ſpielende Beſchäftigung mit Naturgegenſtänden bei allen Kindern ohne Unterſchied eine gewiſſe Liebhaberei findet, ohne daß ſich daraus auf wahre Neigung oder Anlage zu denſelben ſicher ſchließen ließe); — außerdem iſt auch mit unſichern Proben keine Zeit zu verlieren, und muß folglich auch aus dem Grunde mit den geiſtigen Unterrichtsgegenſtänden bei allen Lehrlingen ohne Ausnahme der Anfang gemacht werden, weil dieſe Gegenſtände erſtens materiell als beſtimmte Kenntniſſe von jedem Individuum wenigſtens in einem gewiſſen Umfang gefordert werden, zweitens formell in Abſicht auf Uebung des Geiſtes auch für das Naturſtudium eben ſo wie für das Ideenſtudium eine zweckmäßige Uebung des Geiſtes geben, folglich jeden Lehrling, zu welcher von beiden Hauptarten von freier Bildung er in der Folge übergehen möge, gehörig vorbereiten.

So geht der Erziehungsunterricht in Abſicht auf die Verſchiedenheit der Unterrichtsgegenſtände nothwendig bei allen Lehrlingen ohne Ausnahme von den geiſtigen Gegenſtänden aus, theilt ſich aber, ſobald die Individualität der Lehrlinge ſich hinreichend entwickelt hat, um ihre Anlagen für die eine oder die andre der beiden Hauptarten entſchieden erkennen zu laſſen, in zwei verſchiedne Claſſen, deren jede in ihrer Art die Lehrlinge zur möglich höchſten ihrer Stufen hinan führt.

Keine der beiden entgegengesetzten Classen aber schließt die Unterrichtsgegenstånde der andern unbedingt aus. Die Vereinigung aber, da sie auch hier nicht nach Willkůr geschehen kann, so daß man nach Gutdůnken dem Unterricht ůber materielle Gegenstånde ein wenig von geistigen Gegenstånden, oder umgekehrt dem Unterricht ůber geistige Gegenstånde ein wenig von materiellen beimischte, steht unter dem Gesetze der Unterordnung und wird darnach so bestimmt: daß in jeder der beiden entgegengesetzten Unterrichtsarten auf die Unterrichtsgegenstånde der andern soviel Růcksicht genommen werde, als nöthig ist, um den Zusammenhang beider in dem gesammten Umfang des Wissens zu der Klarheit und Lebendigkeit des Bewußtseyns zu erheben, die erforderlich ist, von beiden Seiten Einseitigkeit und Pedantismus, das wahre Widerspiel aller freien Bildung, abzuhalten.

Besondere Anmerkung.

Es liegt nicht in den Grånzen dieser allgemeinen Erörterung des Grundsatzes über die Art der Unterrichtsgegenstånde, die Gegenstånde selbst einzeln aufzuzåhlen, und ihr Verhåltniß zum Erziehungsunterricht nåher zu beschreiben. Eine Ausnahme davon macht aber mit Recht der eine Gegenstand, der ein Hauptpunkt des Streites zwischen Humanismus und Philanthropinismus ist, nåmlich das Sprachstu-

dium oder die Philologie im engeren Sinne des Wortes.

Der Philanthropinismus hat dieses Studium als leeren Wortkram angeklagt, und als Bildungsmittel geradezu verworfen. Denn was er davon als Nothbehelf noch beibehalten hat, kann weder zur Bildung dienen, noch ist es in dieser Absicht aufgenommen worden, sondern wird nur noch gelehrt und gelernt, inwiefern es in irgend einer Beziehung als Erwerbmittel dienen kann. Man hat die Heftigkeit, mit der gegen jene Maßregel gesprochen worden, einseitig, eigenliebig, illiberal gefunden: ich gedenke auch nicht die Heftigkeit, als solche, zu vertheidigen. Aber, wer die Folgen jener Maßregel in ihrem ganzen Umfang übersieht, wird nicht verwunderlich finden, daß der Genius der Menschheit zürnend hervortritt, wenn diese in Gefahr ist, planmäßig — wenn auch in der redlichsten Absicht — der Barbarei zugeführt zu werden.

Ich will mich hier nicht darauf berufen, daß es das erste Gesetz in der Bildung des Menschengeschlechtes ist: keinen Punkt einmal errungner Bildung untergehen zu lassen; und daß man aus diesem Grunde berechtiget ist zu fordern, daß eine gründliche Kenntniß von den reichen Schätzen errungner Bildung der großen Nationen der Vorwelt mit Sorgfalt gepflegt und unterhalten werde. Kein Staat kann jenen Theil der freien Bildung vernachlässigen, ohne den Zusammenhang mit der alten Welt zu unter-

brechen, die Bekanntschaft mit den bereits geschehenen Fortschritten der Vernunft als entbehrlich zu erklären, und mit diesem Undank gegen die herrlichsten Werke der Menschheit und die glänzendsten Offenbarungen der Vernunft in eine Unwissenheit zu verfallen, die zu allen Zeiten als Barbarei mit Recht verrufen worden ist, die in einem verworrenen und verwerflichen Streben, das längst Erfundne zu erfinden, das längst Vollendete von neuem zu erschaffen, die Kraft ohne Frucht zu bringen verzehrt, und so den sichern Fortschritt der Cultur aufhält, und ein unvermeidliches Rückschreiten beginnt. Sicher gehört es zu den ersten Forderungen an einen Staat, der für civilisirt gelten will, daß in seiner Grundverfassung dafür gesorgt sey, die Bekanntschaft mit der früheren Cultur zu erhalten, und die gelehrte Bildung, deren Bestreben vernünftigerweise nur auf jenen Zweck gerichtet seyn kann, auf alle Art zu unterstützen und zu begünstigen; und wo dies fehlt, wo dies Bestreben vielmehr geringschätzig behandelt, ohne Aufmunterung bleibt, da bedarf es nicht einmal einer positiven Unterdrückung, um in Kurzem Barbarei und Vandalismus herbeizuführen.

Man halte mir nicht entgegen, daß nur lächerlicher Eigendünkel pedantischer Philologen sich einbilden könne, das Heil einer Nation hange vom griechisch und lateinisch Lernen derselben ab, da diese Präconen der alten Sprachen doch vielmehr gerade an der von ihnen am meisten geprießenen Nation, den Griechen selbst, den klarsten Beweis vom Gegentheil

erblicken würden, wenn ihr Worteifer den philologiſchen Nebel vor ihren Augen nur einen Augenblick zu zerſtreuen vermöchte. „Wie ſind denn die Griechen zu ihrer hohen Cultur gelangt, die doch bekanntlich nicht lateiniſch und griechiſch gelernt haben?“ Der Triumph, mit dem ſich dieſe Einwendung ankündiget, iſt viel zu voreilig. Es bliebe mir noch immer übrig, zu ſagen, daß ein originelles Volk, das ſich ſelbſt Muſter ſeyn mußte und, unter den auszeichnendſten Begünſtigungen ſeiner Lage und ſeiner Schickſale, ſeyn konnte, ſich nicht als Maßſtab für andre Nationen anwenden laſſe. Sodann könnte ich mich auf das Beiſpiel der Römer berufen, deren Cultur bekanntlich in Abſicht ihres glänzendſten Theils ſich auf griechiſch Lernen zurückführen läßt. Daß die ganze neuere Cultur durch wiedererwecktes Studium der alten Cultur begründet iſt, wird auch Niemand läugnen wollen. Ich könnte endlich auch das wichtige Wort für mich geltend machen, das unlängſt von dem berühmten Gelehrten-Inſtitut in Frankreich durch ſeine Repräſentanten vor den Thron des Kaiſers gebracht, auf den Verfall der alten Literatur, eine Folge der revolutionären Barbarei, ernſtlich warnend hindeutete. Es fehlt mir alſo nicht an Gründen und Auctoritäten, die ich jener Behauptung entgegenſetzen könnte. Aber ich würde Unrecht haben, durch bloße Berufung auf die letztern mich der hiſtoriſchen Unwiſſenheit theilhaftig zu machen, die in der Einwendung ſelbſt liegt. Haben denn nicht auch die Griechen die Cultur ihrer Vorwelt gekannt, ſtudirt und benutzt? Und wenn

sie aus Nationalparteilichkeit die fremde Quelle, aus der sie geschöpft hatten, oft zu verbergen wußten, sollen wir deshalb blindlings alles als ihr Eigenthum annehmen? Wollen wir vergessen, was sie von Aegyptern, Persern, Indiern ꝛc. gelernt und geborgt haben, und wovon wir in ihrer Religion, in ihrer Philosophie besonders die unverkennbarsten Spuren finden? Freilich haben sie nicht das Studium der Sprachen jener Völker zum allgemeinen Gegenstand ihres Erziehungsunterrichts gemacht: aber das wollen ja auch wir nicht. Nur die gelehrte Bildung soll in jedem civilisirten Staate erhalten und gepflegt werden, und nur die Individuen, die durch ihr Talent dazu berufen sind, den von der Vorwelt uns überlieferten Schatz der allgemeinen Bildung bewahren zu helfen, sollen auch die Sprachen der Vorwelt (und zwar nicht bloß der occidentalen sondern auch der orientalen) lernen und kennen. Dies ist auch bei den Griechen nicht versäumt worden, in deren gelehrten Schriften noch Belege genug davon zu finden sind. Wenn sie es aber auch versäumt hätten, so würde dies noch immer gegen unsre Forderung nichts beweisen, da unstreitig so Vieles von der älteren Cultur durch die Ueberlieferung so entstellt zu uns gelangt ist, daß wir wenigstens das Studium der alten Sprachen selbst noch jetzt nicht entbehren können, um aus den uns erhaltnen Urkunden uns eine richtigere Vorstellung von der ganzen alten Welt und ihrer Cultur zu verschaffen.

Mit der letzteren Bemerkung könnte ich auch der andern Einwendung begegnen, die das Studium der

alten Sprachen aus dem Grunde als entbehrlich verurtheilt, weil man die Sache ſelbſt, den Innhalt, aus Ueberſetzungen eben ſo gut kennen zu lernen im Stande ſey. Allein, ich habe bereits erklärt, daß ich es überhaupt für eine unzulängliche Vertheidigung des Studiums der alten Sprachen halte, wenn man es bloß als das Mittel vorſtellt, zu einer nothdürftigen Bekanntſchaft mit dem Innhalt derſelben zu gelangen; und obgleich jene oben entwickelte Forderung, die Kenntniß der geſammten früheren Cultur der Vorzeit in keinem civiliſirten Staate untergehen zu laſſen, ein Grund für das Studium der alten Sprachen iſt, der — insbeſondre, wenn er als Angelegenheit nicht ſowohl des Individuums als vielmehr des Staates und des kosmopolitiſchen Intereſſe's im Ganzen der Menſchheit betrachtet wird — ein unverkennbar ſchweres Gewicht hat: ſo will ich ihn doch hier nicht einmal in Anſchlag bringen, ſondern die Forderung, das **Studium der Sprachen** zu einem **weſentlichen Mittel der freien Bildung** zu machen, lediglich auf den Werth des Sprachſtudiums an und für ſich ſelbſt gründen.

Iſt nicht die Sprache das unmittelbarſte Medium, in welchem der Geiſt ſeine herrlichſten Schöpfungen darſtellt? Und wer will zum Genuß der Blüthen der höchſten Cultur eines Volkes gelangen, ohne deſſen Sprache zu verſtehen, in deren faſt nie durch eine Nachahmung zu erreichenden Eigenthümlichkeit jene Blüthen ſich geſtaltet haben? **Philologie** iſt freilich nur **Liebe** zum **Wort** — und mit dieſer philologi-

schen Witzelei mag man verächtlich auf diese Liebe als etwas Kleinliches hindeuten! Aber, vergesse man nur nicht, daß diese Liebe zum Wort eine wahre Kunstliebe ist. Was wollen doch die Misologen mit ihrem Haß gegen das Wort? Wer will denn reden wider das Wort, als ob es nichts wäre? und wider die Rede, als wäre sie keiner Achtsamkeit werth? Ist denn nicht das Wort das unmittelbarste, allgemeinste, freieste, bedeutungsvollste, bildsamste Werk des Geistes, in dem er sich selbst darstellt? Ist die Rede nicht eine hohe Kunst, eine Vereinigung von Künsten — Musik, Plastik, Mahlerei? Wie stellt nicht der Geist durch die Rede, scharf abgeschnitten und — wo das rechte Vermögen des Ausdrucks ist — zugleich glatt abgerundet, in dem Subjecte des Satzes die hervortretende plastische Gestalt dar? Wie belebt er nicht eben diese plastische Gestalt mit mahlerischer Kunst, mit Mitteln, die sogar noch innhaltvoller und beweglicher als die der Mahlerei selbst sind, indem er den Gegenstand in künstlerischer Ordnung vor die Phantasie bringt und vor ihr vorübergehen läßt, ihn in Prädicaten mahlt, die eben so klar und lebendig sein Inneres als sein Aeußeres erblicken lassen, wo jedes Wort eine Gestalt, jede Wendung eine Gruppirung, jede Wahl des Wortes eine Nüance des Gemähldes ausdrückt, wo auch die Sylbe significant wird, wo alles charakteristisch seyn muß? Und wie vereiniget nicht die Kunst der Rede mit der Darstellung für das Auge zugleich so wunderbar eine eigne Kunst der Darstellung für das Ohr — in Wohlklang, in Rhythmus, in Gang und Fall der

Sylben und Worte: beide Motive für Auge und Ohr ſo in einander verſchmolzen, wie nur Muſik und Mimik ſie verſchmelzen können; indem ſie die Zeichnung des Wortes für das Auge mit der Zeichnung des Rhythmus für das Ohr verbindet, den luſtig in Zweigen bewegten Vogel z. B. zugleich in der Lieblichkeit ſeiner Töne nachahmt, oder das Stampfen des Roſſes im Klang der Worte ertönen läßt.

Und von dem Studium dieſer Kunſt, in welcher als Naturkunſt (ſofern ſie nicht durch Reflexion von gegebenen Vorbildern abſtrahirt und darnach gelernt war) die Alten Meiſter ſind, will man mit der Verachtung ſprechen, als tödte es im Worte den Geiſt. Freilich, wem es überhaupt gleich gilt, wie er ſich ausdrücke, wem von dem Geiſt, der in der Rede ſelbſt erſcheint, nichts geoffenbart, wem der Nerv jenes innern Auges und Ohres, womit die Schilderei des Wortes erfaßt ſeyn will, erſtorben oder abgeſtochen iſt, dem kann die Kunſt ſelbſt nichts gelten, dem muß das Studium derſelben leer und zwecklos dünken, der wird auch das hier Geſagte — Böhmiſch finden. Doch wird es Wenigen ſo ganz an Sinn für die Kunſt der Sprache fehlen, daß ihnen nicht wenigſtens in groben Zügen etwas davon einleuchtend gemacht werden könnte. Die von ihnen es wagen, das Sprachſtudium zu höhnen, mag man nur daran erinnern, wie oft ſie das, was ſie gedacht haben, auf eine Weiſe ſagen, in welcher Niemand ihr Gedachtes recht erkennen kann, und wo ſie nicht ſelten ſich ſelber nachhelfend erklären

müssen: „so wollt' ich sagen!" Sie sprechen freilich gewöhnlich diese Correctivformel so unbefangen aus, daß man wohl sieht, sie halten es nicht für eine Schande, oder fühlen vielleicht gar die Schande nicht, zu bekennen, daß sie die Kunst des Sprechens — des Darstellens des Gedachten durch Worte — diese Kunst, die ein wesentlicher Vorzug des Menschen ist, nicht verstehen; und wenn man sie daran erinnert, so nennen sie das Pedantismus, und meinen: „in verbis simus faciles," — oder zu Teutsch: „auf eine Handvoll Worte mehr oder weniger kömmt es nicht an!" — gerade wie es dem schlechten Mahler auf einen Topf voll Farben auch nicht ankömmt! Das möchte ihnen denn auch für ihre Person hingehen. Aber wenn sie nun kommen, und uns die Kunst, in der sich die Bildung des Geistes erprobt, wie sich an dem Studium ihrer Werke der Geist bildet, heruntersetzen und das Studium derselben als unnütz vorstellen wollen, dann verschulden sie, daß man ohne Schonung ihnen an der Rede ihres Mundes den Unterschied unter recht und nicht recht Sagen des Gedachten, zugleich aber auch den Schimpf, dieser dem menschlichen Geiste unerlaßlichen Kunst so ganz zu ermangeln, einleuchtend mache, damit sie sich bescheiden müssen, nicht für Schwärmerei zu erklären, was über Kunst des Sprechens und deren Studium die Künstler — die Philologen — sagen.

„Wenn man aber — können die Philanthropen dagegen einwenden — dieser erkünstelten Wortverthei-

digung auch noch ſo viel einräumen will, ſo beweiſt ſie doch höchſtens nur für Sprachſtudium überhaupt als Bildungsmittel. Das aber haben wir ſo wenig jemals geläugnet, daß wir vielmehr das Studium der Mutterſprache weit dringeuder als je ein Philolog empfohlen und betrieben haben: nur das haben wir zweckwidrig befunden, daß der Schüler ſeine ganze Zeit auf die Sprachen des alten Roms und Griechenlands wende, in ſeiner eignen Mutterſprache aber ein Fremdling bleibe. Und in dieſer Meinung kann uns das ganze obige Räſonnement nicht ſtören, da vollkommen alles, was darinn von dem Sprachſtudium gerühmt iſt, auch durch das Studium der Mutterſprache erreicht werden kann."

Was die Philologen auf dieſe Einwendung längſt gründlich erwiedert haben, kömmt mir nicht zu, hier zu wiederholen. Es wird hinreichend ſeyn, Folgendes zu bemerken.

Zuvörderſt iſt es allerdings wahr, daß man an jeder gebildeten Sprache, und folglich auch an der unſrigen, die ihre Claſſiker hat, die Sprache ſtudiren kann. Allein, ſelbſt mit der größten Parteilichkeit wird es Niemand wagen zu behaupten, daß die Muſterhaftigkeit der alten Schriftſteller von den neueren erreicht ſey. Wo iſt denn bei einem Schriftſteller unſrer Nation — die doch in Vergleichung mit den Schriftſtellern andrer neuern Nationen einen ehrenvollen Rang einnehmen — die Leidenſchaftloſigkeit, die Ruhe,

die Laune im Ernst und der Ernst in der Laune, die ungestörte Harmonie des Innhalts und der Darstellung, die Gleichförmigkeit, Sicherheit, Einheit und Einfachheit, die den Schriften der Alten das Gepräge hoher Vollendung giebt? Sollten wir denn nun an dem weniger Vollendeten uns üben? Sollten wir uns mit unserm Studium auf die Copieen beschränken, da wir die Originale vor uns haben, nach denen unsre Meister selbst sich erst gebildet haben? Es ist aber um so wichtiger, sich bei diesem Studium an die vollendetsten Muster zu halten, da es dabei nicht sowohl darauf ankömmt, grammatische, rhetorische und poetische Regeln zu abstrahiren, nach denen man seine eignen Darstellungen modle, als vielmehr darauf, sich von Gehalt und Form der Meisterwerke unmittelbar begeistern zu lassen.

Sodann aber, selbst was das grammatische Studium der Sprache betrifft, so ist die Grammatik zwar im Ganzen in allen Sprachen dieselbe und insofern wenig Unterschied, an welcher bestimmten Sprache sie gelernt werde. Doch ist jede lebende, sich sonach noch weiter bildende, Sprache zu jenem Zwecke schon weniger geschickt, weil sie noch immer zu viel Unentschiednes darbietet, das zwar die Regel selbst nicht zweifelhaft machen kann, aber doch das Auffassen derselben, da sie nicht gleichförmig anzuwenden und sogar die Zahl der Ausnahmen noch nicht einmal zu bestimmen ist, sehr erschwert. Noch mehrere Schwierigkeiten aber hat, nach bekannten Erfahrungen, das

grammatische Studium, wenn es an der Muttersprache erlernt werden soll; so daß selbst nach der philanthropinischen Methode häufig vorgezogen wird, mit den Lehrlingen, die irgend eine andre lebende Sprache erlernen sollen, die grammatischen Uebungen lieber an dieser letztern anzustellen. Bei den Lehrlingen also, die eine oder die andre alte Sprache zu erlernen haben, wird man diese mit um so mehr Recht auch zur Grundlage der grammatischen Uebungen machen dürfen, da man dabei nichts verlieren sondern nur gewinnen kann. Man darf aber unbedenklich noch um einen Schritt weiter gehen, und fordern, daß nicht nur die zum eigentlichen gelehrten Studium geeigneten Lehrlinge, sondern auch diejenigen, die zum wenigsten Eine neuere fremde Sprache zu lernen haben, die auf die alte lateinische gepfropft ist, dem alten Grundsatze der Gründlichkeit gemäß im Lateinischen wenigstens einen Grund legen, und deshalb auch ihre Grammatik an jener alten Sprache erlernen sollen.

Endlich, will man denn für nichts rechnen, daß die alten Sprachen nicht nur das Vorbild aller neueren cultivirten Sprachen und ihre schriftstellerischen Werke das Muster für die Classiker aller neuen cultivirten Nationen sind, sondern daß sie auch das einzige gemeinschaftliche Band ausmachen, das die Cultur aller neueren Völker umschlingt, nicht nur die gemeinschaftliche Quelle, aus der sie alle geschöpft haben, sondern auch den einzigen gemeinschaftlichen Grund und Boden, auf dem sie alle unmittelbar sich erkennen und

verstehen? Kann irgend ein Volk die Kenntniß jener Sprachen der vollendetsten Geistescultur der Vorwelt bei sich untergehen lassen, ohne auf den Genuß der herrlichsten Geisteswerke der alten Zeit Verzicht zu thun, und sich zugleich von dem gemeinschaftlichen Vereinigungspunkte aller Cultur der neuen Zeit auszuschließen?

Will man aber auch alles dies nicht als beweisend genug gelten lassen, um das Studium der alten Sprachen zu einem nothwendigen Gegenstand des freien Erziehungsunterrichts zu machen; will man also durchaus keinen materiellen Zweck der Erziehung anerkennen, zu welchem das Studium der alten Sprachen ein nothwendiges Mittel sey: so wird man doch in Hinsicht auf formellen Zweck der Erziehung wenigstens das nicht in Abrede stellen wollen, daß das Studium der alten Sprachen vermöge deren inneren Festigkeit, Gesetzmäßigkeit und Consequenz eine Uebung des Geistes sey, die dem Studium der Mathematik völlig gleich komme, gleichwohl aber von dem letztern auch wieder so verschieden sey, daß nicht nur von einem und demselben Schüler beide zugleich mit Nutzen getrieben werden können, sondern es auch nach der individuellen Verschiedenheit der Köpfe bei manchem Schüler, dessen Geist für die Mathematik weniger empfänglich ist, ein fast unersetzliches Surrogat der letztern sey, und deshalb mit Recht immer als ein Hauptmittel der freien Bildung beibehalten und geachtet werden müsse.

3.

Die dritte Hauptdifferenz zwiſchen Philanthropinismus und Humanismus in Abſicht auf die Unterrichtsgegenſtände betrifft die Form derſelben überhaupt und den Werth des claſſiſchen Alterthums in Beziehung auf den Erziehungsunterricht insbeſondre.

Nach dem, was bereits im Vorhergehenden geſagt iſt, kann die Beantwortung dieſes Punktes kürzer gefaßt werden.

Es läßt ſich zum voraus nicht anders erwarten, als daß der Philanthropinismus, nachdem er das ganze Gewicht der Bildung auf die Maſſe des Wiſſens geworfen, von der Form nicht viel halten könne. Noch weniger aber kann er eine beſondre Forderung in Anſehung der Form der Unterrichtsgegenſtände als wichtig anſehen, da die Sachen, auf deren Kenntniß er das Hauptgewicht legt, auch in der Darſtellung für den Unterricht keine andere als die ihrer Natur entſprechende möglichſt ſcharf begränzte Form erheiſchen.

Wenn man aber auch noch nicht einmal die Forderungen der freien Bildung dagegen geltend machen will, die in Abſicht der Form ohne allen Zweifel höher geſtellt werden müſſen; wenn man auch nur die nothwendige Bildung, die der Erziehungsunterricht zu leiſten hat, nicht in der ganz kraſſen Beſchränkung auf ſogenannte Sachgegenſtände

nimmt, sondern auf die oben bezeichneten Ideen ausdehnt: so geht schon die ganz entgegengesetzte Forderung in Ansehung der Form hervor. Die Ideen werden nicht objectiv ohne durch die Form ihrer Darstellung. Sobald ich also Ideen als Gegenstände des Erziehungsunterrichts anerkenne, muß ich auch eine Rücksicht auf die Form der Unterrichtsgegenstände als nothwendig anerkennen, und zugeben, daß es keinesweges gleichgültig ist, in welcher Form z. B. die Religionsgegenstände für den Erziehungsunterricht dargestellt seyen.

Nimmt man aber erst eine nähere Rücksicht auf die freie Bildung durch Erziehungsunterricht, dann muß man die Forderung in Absicht auf die Form der Unterrichtsgegenstände als ganz unerlaßlich erkennen, man mag auf materielle oder formelle Bildung des Geistes sehen. In Absicht auf die materielle Bildung des Geistes, oder die bestimmten Kenntnisse, mit denen der Erziehungsunterricht die Lehrlinge auszurüsten hat, kommen zwar auch bei der freien Bildung Unterrichtsgegenstände vor, bei denen wenigstens auf freie Form nicht Anspruch gemacht werden kann; aber selbst bei diesen ist es nicht gleichgültig, in welcher Form überhaupt sie dargestellt werden: am allerwenigsten aber kann es gleichgültig seyn in Absicht auf die Unterrichtsgegenstände, die einer freien Form nicht nur empfänglich sind, sondern sie auch ausdrücklich fordern. In Absicht auf die formelle Bildung des Geistes aber ist es

ohnehin von der größten Wichtigkeit, daß die Idee der Schönheit dem jugendlichen Geiste durch sorgfältig gewählte musterhafte Formen der Unterrichtsgegenstände tief eingeprägt und gleichsam zur Gewohnheit oder zur zweiten Natur werde. — Hat doch selbst der Philanthropinismus nöthig gefunden, den Kindern von den Sachgegenständen, die man für sie so nothwendig hält, geschmackvollere Bilder in die Hände zu geben; wie sollte man in Absicht auf die Ideen, bei deren Darstellung die Form weit wichtiger ist, geringere Forderungen machen? Wie die Ideen selbst, als das eigenste Eigenthum des Geistes, den Geist am kräftigsten anregen, und deshalb vorzugsweise zu Gegenständen des Erziehungsunterrichts bestimmt sind, so wird auch durch die Form der Darstellung der Ideen in der Sprache das Gemüth am mächtigsten ergriffen, und es ist deshalb vorzüglich eine unerlaßliche Forderung, bei den Gegenständen des Erziehungsunterrichts darauf die sorgfältigste Rücksicht zu nehmen.

Welche Folgerung daraus in Absicht auf den zweiten obigen Differenzpunkt, die Unentbehrlichkeit des classischen Alterthums, sich ergebe, ist leicht zu erachten.

Sieht man bloß auf eigentliche sogenannte Sachgegenstände, so muß man darinn, wenigstens was die Sachen betrifft, wohl der neueren Zeit die Gerechtigkeit widerfahren lassen, daß sie sowohl in ausgebreiteterem Umfassen des ganzen Objects der

Natur, als auch in feinerem besonders mechanischem Zergliedern einzelner Objecte und hauptsächlich in kunstmäßigerem Experimentiren, die ältere Zeit allerdings übertroffen habe. Insofern können wir also die letztere, als Lehrmeisterin, entbehren. Doch hat selbst in dieser Hinsicht die ältere Zeit einen Vorzug vor der neueren, den kein Verständiger läugnen und am allerwenigsten gegen die Vorzüge unsrer Sachkenntnisse verachten wird: den Vorzug der reinen Beobachtung, des ruhigen Naturblickes, der die Erscheinungen scharf faßt und durchdringt; — wie denn z. B. die Beobachtungen eines Hippokrates, nach dem einstimmigen Zeugnisse aller Aerzte und Naturforscher, ein bis auf den heutigen Tag unerreichtes Muster sind.

Selbst in Hinsicht auf die Sachgegenstände also ist es eine ungegründete Behauptung, daß wir das classische Alterthum ganz entbehren können. Vielmehr auch in dieser Rücksicht bleibt das Studium des Alterthums ein höchst dringendes Bedürfniß unsrer Zeit. Man kann von unserer Naturforschung sagen: daß sie den Kampf der Elemente aufgeregt habe; — und dieser glänzende Vorzug unsrer Zeit läßt sich vielleicht nicht bezeichnender und ruhmvoller zugleich ausdrücken! — Aber sie ist selbst nun im Kampfe mit den Elementen begriffen, und greift noch ohne sicheren Richtpunkt da und dort mit ihrem Rüstzeug zwar kräftig und rüstig ein, aber ohne recht zu wissen, wo es hinaus will. In diesem Zustand einer allgemeinen

Gährung der Naturwiſſenſchaften iſt ein Punkt, an dem ſich die Forſcher orientiren mögen, unentbehrlich: in dieſem allgemeinen Kampfe, deſſen Verſöhnung erſt in einer fernen Zukunft zu hoffen ſteht, bedürfen die Kämpfer einen Ruhepunkt, der ſie wenigſtens zu momentaner Verſöhnung vereinige. Welchen andern Punkt aber, das unruhige Streben wenigſtens auf Augenblicke zu beſänftigen, könnten ſie finden, als eben jene ruhige noch nicht zum Streit entzündete Anſicht der Natur, die uns als Muſter in den Ueberreſten der alten claſſiſchen Zeit aufbewahrt iſt?

Daß nicht auch in Abſicht auf die Form der Darſtellung unſre Naturforſcher von den Alten ſollten zu lernen haben, und die Letzteren auch in dieſer Rückſicht unentbehrliche Muſter für uns ſeyen: wer möchte daran zweifeln? Welche moderne Schrift dieſer Art ließe ſich denn aufweiſen, in der die Form mit der Sache ſo ganz Eines wäre, wie wir auch dies in jenen Muſtern des Alterthums finden?

Sehen wir aber auf die ideellen Gegenſtände des Unterrichts, ſo kann das Bedürfniß, ſich an die Muſter des Alterthums zu halten, noch weit weniger zweifelhaft ſeyn. Unſtreitig haben auch wir in dieſem Gebiete des Ideellen, in Abſicht auf Innhalt und Form, unſre Claſſiker, und es wäre eine offenbare Ungerechtigkeit gegen die Schriftſteller unſrer Nation, zu behaupten, daß man nichts Muſtermäßiges bei ihnen finde. Allein fürs erſte wird doch auch darinn kein

Unparteiischer den Vorzug des Alterthums läugnen wollen, und es also schon insofern eine unerlaßliche Aufgabe der freien Bildung bleiben, sich zum Anschauen der unerreichten Originale selbst zu erheben. Fürs zweite auch in diesem Gebiete der Ideen ist unsre Zeit in Absicht auf Innhalt und Form in einem Kampfe begriffen, der seine Versöhnung erst von der Zukunft erwartet. Man entrüstet sich gegen die Verkehrtheit unserer jungen Generation, man klagt über ihre Keckheit und Meisterlosigkeit, man zürnt oder spottet über ihre Schwärmerei und Abgeschmacktheit, und man möchte gern das ganze Unwesen mit Feuer und Schwerdt vertilgen, das man als den Keim der Zerstörung unsrer ganzen Cultur betrachtet. Dem Ruhigeren erscheint die Gefahr nicht so groß, und er kann auf keinen Fall wünschen, daß gegen jenes freilich noch verworrne Streben Gewalt angewendet werde: „ist das Werk von Gott, — denkt er mit Gamaliel — so werdet ihrs nicht hindern." Wohl aber muß er wünschen, daß, die so klagen, ihrer eignen Schuld dabei nicht vergessen möchten, um das wahre Hülfsmittel nicht länger zu verkennen. Auch auf dem Gebiete der Ideen ist das Unglück nicht jener unversöhnte Kampf über Innhalt und Form: durch den Kampf muß die Versöhnung kommen. Das Unglück vielmehr ist, daß der Kampf durch eine zufällige Ausartung entstellt ist, und der einzig sichre Punkt, sich zu orientiren, von den Kämpfern theils nicht gekannt, theils nicht genug beachtet ist. Wessen aber ist die Schuld davon, als eben derer, die jenen Punkt in

unſrer Cultur faſt haben untergehen laſſen — die Kenntniß der Urbilder der Vorzeit, die, aus noch ungetrenntem Gemüth und ungetheiltem Streben hervorgegangen, durch Harmonie des Gefühls und des Gedanken, des Innhalts und der Form, durch ihre Einheit, Innigkeit und Gediegenheit wie durch ihre Reinheit, Klarheit und Haltung nicht nur unerreichte Muſter für uns ſind, uns zu erheben und zu begeiſtern, ſondern auch leuchtende Sterne, in dem Kampfe der Zeit unſerm Herzen Beruhigung und Hoffnung auf die Zukunft der Verſöhnung einzuflößen, und dem Geiſt in der Verwirrung des Streites das rechte Ziel unverrückt vor Augen zu halten? Dürfen wir uns wundern, wenn der Streit der Generation, welcher der Leitſtern der Vorzeit verſchwunden iſt, kein Ziel mehr kennt?

Endlich keine von allen Nationen der neueren Zeit kann in Abſicht auf Bildung des Geſchmackes der Muſter des Alterthums weniger entbehren, als gerade die unſrige. Die Italiener, die Spanier, die Engländer, die Franzoſen haben ihre Claſſiker und halten darauf. Die Teutſchen aber? Ihre Claſſiker haben ſie wohl unſtreitig ſo gut, wie jene: aber halten ſie denn auch darauf? Hat nicht ein unſeeliger Schwindelgeiſt unſre Nation in ihrer Leſewuth ergriffen? Wird nicht der ärmlichſte Roman, das frivolſte Schauſpiel mit eben der Gier als ein Meiſterwerk von Göthe oder Schiller verſchlungen, mit eben dem Leichtſinn das letztere wie die erſtern vergeſſen? Welche Plattheit

herrscht in dem öffentlichen Urtheil über Geisteswerke? Mit welcher Frivolität werden die ersten Geister unsrer Nation in unsrer Mitte selbst herabgesetzt? Welche andre Nation hat mit gleicher Geringschätzigkeit und Unbesonnenheit ihre Nationalwerke behandelt? Welchen unsrer Classiker kennt und ehrt denn das Volk? Welchen können wir ihm nennen, den es als untadelhaftes Muster gelten ließe? So fehlt es der Mehrzahl unter uns nicht nur an allem Geschmack und Kunstgefühl, so wie an aller Sicherheit des Urtheils über Kunstwerth ächter Geisteswerke, sondern — was das Schlimmste ist — es fehlt uns auch das Mittel, diesem Mangel zu begegnen. Die Bildung des Geschmacks und Kunsturtheils einer Nation ist nur dadurch möglich, daß sie ihre eignen Meisterwerke kennt und ehrt, und sie von Mund zu Mund fortpflanzt. Wer aber nennt mir auch nur Eins von unsern teutschen Meisterwerken, dem dieses Glück geworden wäre? Hat nicht das Herrlichste wie das Gemeinste das gleiche Schicksal der Ephemere? Was kömmt denn unter uns auch nur zum zweiten Lesen, ich will nicht sagen auf die zweite Generation? An welchem Werke der teutschen Kunst sollte also sich der Geschmack unsrer Nation bilden? Wir setzen dafür unser Heil auf die Aesthetik, und hoffen schon durch diese es noch zu zwingen! Aber wir bedenken nicht, daß erstens selbst die vollendetste Kunsttheorie zwar das Kunsturtheil schärfen und berichtigen, Kunstgefühl aber nicht geben kann; zweitens aber unsre Aesthetik selbst in der höchsten Verwirrung und im Streit, und mit nichts

eifriger beſchäftiget iſt, als die Kunſtwerke unſrer Nation herabzuwürdigen, das Vertrauen zu denſelben zu zerſtören, und ſo den ſicherſten Maßſtab des nationalen Kunſturtheils zu verdrängen, um ein Gewirr gewagter Kunſtregeln dafür an die Stelle zu ſetzen. — In dieſem Zuſtande bedürfen wir nichts dringender als Kunſtmuſter, die eine unwiderſprochene Auctorität haben, an denen ſich das Kunſturtheil in der Verworrenheit unſrer Aeſthetik — in der die Verſöhnung des Kampfes noch am allerweiteſten entfernt zu ſeyn ſcheint — einſtweilen wenigſtens orientiren und aufrecht erhalten könne. Und dieſe einzige unangefochtene Rettung unſres Geſchmacks vor unſrer Aeſthetik bieten uns nur die claſſiſchen Kunſtwerke des Alterthums an. Möge nur der gute Genius unſrer guten Nation dieſes Licht unter uns nicht verlöſchen laſſen, daß es uns leuchte, bis der Tag (unſrer Aeſthetik) anbreche und der Morgenſtern aufgehe in unſern Herzen!

Uns aber bleibt für die Bildung eines Nationalgeſchmacks noch etwas anderes durch den Erziehungsunterricht zu thun, nämlich: unſre nationalen Geiſteswerke national zu machen! Dies kann nicht geſchehen, ſo lange wir nicht das wahrhaft Vortreffliche und wirklich Claſſiſche bleibend und feſt zu machen ſuchen, ſo lange nicht das Beßte von Munde zu Munde geht, ſo lange nicht von Generation zu Generation daſſelbe Meiſterwerk fortgepflanzt und geehrt wird, ſo lange die unſeelige Sucht nach ewigem Wechſel unter uns wüthet, ſo lange wir von dem ſchrecklichen Leſeſchwin-

del uns nicht erholen. Wie sollen wir aber uns davon erholen, so lange wir selbst in unserm Erziehungsunterricht nichts Stehendes anerkennen, so lange wir unsern Kindern selbst die Sucht nach Varietät anbilden, so lange wir nicht nur die Lesebücher, sondern selbst die Katechismen in unsern Schulen ins Unendliche fort verändern und vervielfältigen, so lange wir fortfahren, in dem Material der Geistesbildung nicht nur Generation von Generation, und Stand von Stand, sondern sogar Familie von Familie zu trennen, so daß nicht nur der Vater den Sohn und die Mutter die Tochter, sondern auch der Höhere den Niedrigern und sogar ein Schüler den andern über gar nichts mehr versteht, was sie gelehrt werden? Soll es mit unsrer Bildung besser werden, so müssen wir ernstlich darauf denken, in dem Unterrichtsmaterial feste Punkte herzustellen, die als Vereinigungspunkte der Bildung dienen können. Und dazu sollten wir vor allem andern die classischen Geisteswerke unsrer Nation anwenden. Das Herrlichste aus ihnen müßte schon durch den Erziehungsunterricht zum Gemeingut der Nation erhoben werden; das müßten Alle lernen und Alle kennen, damit unbekannt zu seyn müßte als Beweis von Barbarei beschimpfend seyn — Dies selbst schon würde eine sichere Grundlage der Nationalbildung seyn, zugleich aber auch noch dadurch wohlthätig auf die Bildung unsrer Nation wirken, daß der Hang zu immerwährender Veränderung geistiger Genüsse etwas gemindert, ein sichrer Maßstab des wirklich Achtungswerthen gebildet, gegen das Mittelmäßige Eckel, gegen das Platte und Frivole Abscheu erzeugt,

zugleich aber mehr Verehrung des Vortrefflichſten unter uns erweckt, Vertrauen auf die Kraft der Nation und ihre Geiſteswerke genährt und der gegründete Nationalſtolz gepflegt würde, deſſen Mangel ſich in der übertriebenen Demuth, womit wir fremde Werke überſchätzen, noch immer zu unſerm Nachtheil offenbart.

---

b.

Die Unterrichtsmethode betreffend.

1.

Der Grundſatz des Philanthropiniſmus, „das Lernen dem Lehrling auf jede mögliche Weiſe zu erleichtern und zu verſüßen, hat vorzüglich folgende zwei ſcheinbare Gründe für ſich anzuführen: 1) frühe allzugroße Anſtrengung ſey für die Geſundheit nachtheilig; 2) nach einer bekannten pſychologiſchen Beobachtung habe die Schwierigkeit der Arbeit etwas Abſchreckendes, und im Gegentheil mache Luſt und Lieb zu einem Ding alle Müh und Arbeit gering.

Allein, ohne noch an den ſchimpflichen Mißbrauch zu erinnern, der die Maxime des Verſüßens der Arbeit für die Kinder bis zu der Albernheit, das Alphabet in Zucker zu backen, ausgedehnt hat, iſt dieſe methodiſche Maßregel, als in ſich verwerflich, ſelbſt bei mäßigerem Gebrauche doch nicht zu vertheidi-

gen. Es wird hinreichend seyn, den angegebnen Gründen nur die wichtigsten Einwendungen entgegenzustellen.

Erstens, was den Nachtheil für die Gesundheit betrifft, welchen die frühe große Anstrengung der Kinder zum Lernen haben soll, so ist die Uebertreibung ganz offenbar. Man dürfte sich dagegen nur auf die Erfahrung berufen, wie viele Gelehrte, die von ihrer zartesten Kindheit an in geistiger Anstrengung zugebracht haben, langer Lebensdauer und der vollsten Gesundheit genießen. Freilich fehlt es auch nicht an Beispielen solcher, die früher sterben, oder doch an schwächlicher Gesundheit leiden. Allein man vergleiche nur die Zahl von jenen und diesen, und vergesse nur nicht, wie viele der Letztern von der Geburt an so schwächlich waren, daß sie bei jeder andern Lebensart wahrscheinlich sich noch früher verzehrt hätten, und zum Theil um dieser Schwächlichkeit willen den Gelehrten-Stand erwählt haben: so wird man noch immer ein großes Mißverhältniß zum Vortheil der Erstern finden. Wollte man dagegen auch auf der andern Seite abrechnen, daß die Gelehrten durch frugale Lebensart, die ihnen meist durch kümmerliche Verhältnisse von Jugend an zur Nothwendigkeit geworden ist, an Gesundheit und Lebensdauer gewinnen, und man nicht als Beweis von allgemeiner Unschädlichkeit früher geistiger Anstrengung aufstellen dürfe, was auf ganz andern Gründen beruhe; so könnte doch selbst diese Berechnung jenes Verhältniß nicht so zum Nachtheil ändern, daß man nicht noch

immer jene Erfahrung als Gegenbeweis gegen die übertriebne Beſorgniß anführen dürfte.

Allein, wir bedürfen nicht einmal jener Erfahrung als Gegenbeweiſes, da das Argument ſelbſt, was man auch zu deſſen wirklicher Begründung oder bloßer Ausſchmückung vorbringe, ſchon auf den erſten Anblick ſich als eine von den Uebertreibungen ankündiget, an denen unſer Zeitalter ſo reich iſt, wo es auf neologiſche Verfolgung und Ausrottung einer alten, obgleich erprobten, Gewohnheit oder Sitte ankömmt, die der Weichlichkeit der Zeit nicht gefällt.

Anſtrengung des Geiſtes kann dem Körper nie anders, als nur auf einem hohen Grade des Mißbrauchs, nachtheilig ſeyn. Man darf ſogar ohne Bedenken behaupten, daß mehr Kinder durch zu frühe körperliche Anſtrengung zu Grunde gehen, als durch geiſtige: ſo daß in Abſicht auf die körperlich arbeitende Volks-Claſſe die Schule, als Bewahrung vor allzufrüher harter Arbeit, öfters zur Schonung der Geſundheit der Lehrlinge dient. Will man aber auch das Geſundheitsargument nicht ſowohl von dieſer Seite geltend machen, als vielmehr von der unmittelbar körperlichen; wie man denn vorzüglich über Mangel an Bewegung, freier Luft u. ſ. w. geſchrieen hat: ſo iſt doch auch an all dem Geſchrei nichts weiter, als daß man uns eine an einigen Siechlingen gemachte Beobachtung als allgemeine Regel, und ungereimte Uebertreibungen hypochondriſcher Makrobiotiker als gründliche Beobachtung

aufdringen will. Wer einen Siechling zu erziehen hat, der mag ihn auch rücksichtlich der geistigen Beschäftigung nach den ängstlichen Vorschriften der Makrobiotik behandeln: aber als Regel stelle man uns nur nicht vor, was nur für die Siechlinge paßt, und nur der Faulheit der Gesunden schmeichelt! Noch ist unsre Generation im Ganzen nicht zu dem Grade körperlicher Asthenie herabgesunken, daß wir unsern Kindern nichts rechtes mehr zuzumuthen uns getrauen dürften.

Fürs zweite aber, was die psychologische Bemerkung betrifft, daß man dem Kinde die Arbeit versüßen müsse, um ihm Lust zur Arbeit zu machen: so gehört sie zu den schielenden Ansichten, die ihre Oberflächlichkeit durch einen gewissen Glanz der Neuheit zu verbergen wissen, indem sie sich einem wahren Mißbrauch gegenüber stellen, gegen den sie allerdings recht haben. Freilich kann man einem Kinde den Unterricht zum Eckel machen, wenn der Lehrer aus Ungeschick den Gegenstand falsch angreift und den Lehrling nur martert; und es fehlt auch nicht an Beispielen von Einzelnen, denen gewisse Lehrgegenstände durch ihre Lehrer verhaßt geworden sind. Allein welcher schiefe Schluß ist es, der von diesem Datum auf Verleidung der Arbeit durch Anstrengung überhaupt gemacht wird. Nicht die Anstrengung, sondern die verkehrte und fruchtlose Anstrengung macht eine Arbeit verhaßt. Im Gegentheil die Anstrengung selbst macht die Arbeit zur Lust, sobald sie nur gedeiht. Das ist eine ganz bekannte

und unläugbare Erfahrung, daß dem Kinde gerade das die meiſte Freude macht, was es mit Mühe errungen hat. Die Mühe, wenn ſie nur gelingt, hat ihren Lohn in ſich ſelbſt: das Kind fühlt ſich in dem, was es geleiſtet hat, und ſchöpft aus dem Gelungnen ſelbſt den Muth zu neuem Unternehmen.

Ich muß hier noch eine andre Bemerkung machen, die damit in Verbindung ſteht. Die dem Kinde alles zur Luſt machen wollen, wählen auch das höchſt verwerfliche Mittel, das Kind für alles zu bezahlen. „Daß du verdammt ſeyeſt mit deinem Gelde,“ möchte man eifernd mit dem Apoſtel ausrufen! Soll denn alles in der Welt nur um des Geldes willen geſchehen? und was für ein anderes Intereſſe will man denn von Menſchen in der Folge fordern, denen man ſchon als Kindern dies als das einzige Motiv einprägt, in denen man dadurch ſelbſt alles beſſere und wahre Intereſſe tödtet? Will man denn recht mit Gewalt den ſchönen Sinn vernichten, der die Arbeit um der Arbeit willen thut, und ſich belohnt findet, wenn ſie gelungen iſt? Und, wenn man dieſen Lohn nicht belebend genug für das Kind hält (obgleich eine richtige Beobachtung das Gegentheil ſicher entdecken wird), wenn man eine äußere Belohnung nöthig glaubt: ſoll denn des Lehrers und der Aeltern Beifall ganz und gar nichts gelten, — er, deſſen Gewicht alles Gold der Welt für ein nicht verbildetes Kind aufwiegen muß?

Noch weit verkehrter aber wird jene Anſicht, wenn man die Natur des Menſchen ſelbſt genauer auffaßt.

Die Kraft der Trägheit in dem Menschen ist nicht bloß eine Negation von Kraft, sie ist vielmehr eine widerstrebende Kraft. Eigentliche Lust zur Arbeit ist eben darum von Natur nicht in ihm; vielmehr dem nämlichen Geschäft, das er spielend thut, wenn ers aus Laune und aus freiem Willen gewählt hat, widerstrebt sein Trieb, sobald er es als Arbeit, die ihm auferlegt ist, betrachtet. Dies kann man täglich an den Kindern sehen, und sieht es auch zu seinem Aerger an Alten, die wie Kinder in dieser Rücksicht geblieben sind. Das nämlich kömmt heraus bei jener Zucht, die alle Arbeit nur auf Lust des Kindes will ankommen lassen: alte Kinder, die zu jeder Arbeit eine eigne Laune abwarten wollen, und immer von der Stimmung reden, die erst kommen müsse, ehe sie etwas zu thun vermöchten, die nur dann arbeiten, wenn sie die Arbeit zum Bedürfniß, zum Vertreiben der Langenweile nöthig haben.

Ob das Menschen sind, wie man sie in der Welt braucht, will ich hier gar nicht fragen. Die Welt hat darinn eine eigne Zucht; die Noth lehrt nicht bloß beten, sie lehrt auch arbeiten, und wers nicht in seiner Jugend gelernt hat, der muß es doch noch oft in spätern Jahren lernen: er verliert dabei am meisten, durch den Schmerz, den ihm der Druck der Noth nun doppelt fühlbar macht. Aber davon müssen wir doch reden, daß die Erziehung ihre Pflicht sehr schlecht erfüllt, wenn sie die Noth zum Supplement erst nöthig hat!

Dann aber, wie wenig iſt es doch des Menſchen würdig, nicht Herr ſeiner ſelbſt zu ſeyn! Herr ſeiner ſelbſt iſt der Menſch nur durch die Kraft ſeines Entſchluſſes; dieſer muß auch für das Unerfreuliche ihm zu Gebote ſtehen. Arbeitſamkeit iſt eine Tugend des Willens, eine Gewöhnung des Entſchluſſes, eine zweite Natur durch Uebung. Ohne eine ſolche Umwandlung zu einer andern Natur findet keine eigentliche Arbeitſamkeit ſtatt, keine Feſtigkeit noch Stätigkeit im Thun. Wie aber ſoll dieſe andre Natur, die nur durch Gewöhnung werden kann, entſtehen, wo die Gewöhnung ganz verſäumt, und ſogar die entgegengeſetzte Gewöhnung (der Arbeitsſcheue, des ſich ſelber Nachſehens, des unentſchloßnen Umgehens) zur zweiten Natur erzogen wird? Nur wer ſeines Entſchluſſes Herr iſt, wird jede Arbeit auch entſchloſſen angreifen; und nur wer im entſchloßnen Angreifen ſeiner Arbeit eine lange Uebung bis zur Fertigkeit hat, wird ohne Scheu und ohne Widerwillen an ſeine Arbeit denken.

Dahin muß die Erziehung es bringen, die Natur des Menſchen darinn umzuändern; und dazu iſt der einzig wahre Weg, das Kind ſchon früh zu abgemeßner Arbeit anzuhalten. Deshalb iſt es ſchon von Wichtigkeit, frühzeitig eine Zahl von Stunden täglich feſtzuſetzen, die dem Geſchäft gewidmet ſind, und in ununterbrochner Ordnung eingehalten werden. Dies aber iſt es nicht allein. Vorzüglich iſt das L e r n e n (die geiſtige Beſchäftigung) ein durchgreifendes Mittel zu jenem Zweck. Denn Trägheit zur Reflexion, Scheue vor

Anstrengung des Kopfes, hauptsächlich ist es, was den Menschen in tausend Fällen am Handeln hindert. Und dies zeigt sich selbst auch schon am Kinde. Noch immer leichter wird ein Kind zu körperlicher Arbeit sich anhalten lassen, als zu geistiger; und man kann wohl sehen, daß ein Kind der Schule zu entgehen jede körperliche Arbeit willig übernimmt, nicht aber umgekehrt, daß es, um körperlicher Arbeit zu entfliehen, sich zur Schule flüchtet. Gerade dies ist der Beweis, daß man das rechte Mittel getroffen hat, das Kind zur Arbeit zu gewöhnen, wenn man damit anfängt, was es am wenigsten thun mag. Das übt die Kraft des Willens, die Trägheit überall zu überwinden. Und, wie es des Menschen Loos ist, nichts rechtes ohne Kampf zu seyn und zu besitzen, so ist ihm eben diese Uebung, die ihm einen ernsten Kampf mit sich selbst auflegt, vor allen andern nöthig.

Der Humanismus hat auch hierinn also in doppelter Hinsicht das Rechte getroffen. Der Grundsatz, den er über diesen Punkt aufstellt, ist ohne Zweifel richtig, und zeugt von einer weit unbefangneren und tieferen Beobachtung der Natur des Menschen, als der entgegengesetzte Grundsatz des Philanthropinismus. Ueberdies aber ist auch selbst das Mittel, das der Humanismus vorzieht, in der That vorzüglich für den Zweck geeignet. Gerade weil der Mensch die geistige Beschäftigung am meisten scheut, und diese also den stärksten Entschluß fordert, ist es zweckmäßig, nicht nur überhaupt mit dem Lernen, und sonach mit geistiger

Beſchäftigung, die Gewöhnung zum Geſchäft anzufangen, ſondern mit dem Schwereren des geiſtigen Geſchäfts, indem der Geiſt von allem Sachwerk, das die Trägheit und Paſſivität des Geiſtes nährt, ganz entfernt, und in das Gebiet der geiſtigen Objecte ſelbſt gleich eingeführt wird. Dadurch kömmt in das Geſchäft der rechte Ernſt; die Spielerei, die an das Sachobject ſich immer leicht anhängt, fällt weg, der Lehrling muß zu ernſter Arbeit ſich bequemen, und wenn darinn der Geiſt erſt recht erſtarkt iſt, geht er mit voller Kraft zu jeder andern Arbeit über, jede andre im Vergleich mit jener leicht findend, und durch Uebung in dem Schwereren jedem andern Geſchäfte ganz gewachſen.

Eben ſo verhält es ſich von einer andern Seite. Die Arbeitſamkeit iſt nämlich auch noch in einer andern Rückſicht Gewöhnung, und muß in der Erziehung mit gebildet werden. Wer die Arbeit nur als Uebergang zur Ruhe betrachtet, und nur arbeitet, um auszuruhen, verdient nicht den Namen eines Arbeiters. Das Leben des Menſchen iſt Thun, und Erhohlung iſt nur Mittel zur Arbeit; jenes alſo heißt die Ordnung der Vernunft verkehren. Dahin aber führt auch jene Maxime des Philanthropinismus, die den Lehrling nicht will anſtrengen laſſen. Soll das Kind nur arbeiten, ſo lange es Luſt hat, ſo tritt unausbleiblich jene verkehrte Ordnung ein; der Lehrling ermüdet bald, und um ſo eher, wenn er weiß, daß er der Arbeit los wird, ſobald er ſich derſelben überdrüſſig zeigt. So wird man nie ihn

dahin bringen, daß der größere Theil seiner Zeit der Arbeit gewidmet werde; unvermeidlich wird die Zeit des Spielens und des Müssigganges sich verlängern, und die Stundenzahl für das Geschäft der kleinere Theil des Lebens werden. Wo soll dann der Lehrling rechte Arbeitsamkeit lernen, wenn man ihm schon von der frühsten Jugend an seinen Hang zur Trägheit auch zur zweiten Natur angebildet hat? Wird ihm nicht jede Eintheilung seiner Zeit, die mehr der Arbeit als dem Nichtsthun zuweisen will, eine Last seyn, der er auf jede mögliche Weise sich zu entziehen sucht? Wie viel darinn die Gewöhnung thue, beweisen die vielen Beispiele der entgegengesetzten Art, von Männern, denen es unerträglich und das Leben selbst eine Last ist, wenn sie nicht bestimmte Arbeit zu thun haben. — Lasse man nur nicht solche Erfahrungen ungenutzt, und erwarte das Unmögliche! Soll die Erziehung etwas seyn und leisten, so kann sies nur, wenn sie den Menschen zu dem Bessern führt, die Tugenden ihm giebt, zu denen eigner Trieb durch Neigung nicht in ihm ist, weil ihn vielmehr der entgegengesetzte Trieb zu etwas anderm treibt. Erziehung überhaupt, was ist sie, wenn sie nicht die Erschaffung einer andern Natur des Menschen ist? Nicht einer ihm fremden Natur — welches abermals eine Unmöglichkeit fordern hieße — aber der bessern Natur, die nur durch den Willen, und den Entschluß, und die Gewohnheit des Entschlusses zum Durchbruch und zum Stehen kömmt. Jung gewohnt, alt gethan! ist ein altes Sprichwort, das durch sein Alter nichts an seinem Respect verloren ha-

ben ſollte. Gewöhne man das Kind zur Spielerei, verſüße ihm die Arbeit, um ſie ihm zum Spiel zu machen — es wird nicht fehlen, daß es durch ſein ganzes Leben mit der Arbeit ſpiele. Die ſchlechte Natur früh durch Gewöhnung üben, heißt, ſie unausrottbar machen! Gewöhne man das Kind zum Ernſt und Fleiß, erſchwere ihm zwar nicht die Arbeit, aber beharre dabei unerbittlich, als auf einer unumſtößlichen Ordnung der Natur, daß geſchehe, was geſchehen ſoll, daß es thue, was aufgegeben iſt, und regelmäßig und mit Fleiß es thue: das Kind wird bald die Arbeit lernen, und endlich ſelbſt mit Freude thun, und ein Bedürfniß zu der Arbeit fühlen. Iſt ſo bei ihm die zweite beſſere Natur zur Reife gelangt, dann iſt der Menſch er ſelbſt geworden, dann kann man ruhig ihn ſich ſelber überlaſſen.

2.

Der Philanthropiniſmus hat, ſeiner ganzen Richtung gemäß, auch den Grundſatz der Methodik für den Erziehungsunterricht aufgeſtellt: „daß man den geſammten Lehrſtoff gleich vom Anfang des Unterrichts an in ſeinem vollſtändigen Umfang auffaſſen und als ein ſyſtematiſches Ganze durch alle Stufen des Unterrichts durchführen müſſe;“ — und es gilt ziemlich allgemein für eine bedeutende Verbeſſerung der Methode, die dadurch gewonnen worden ſey.

Stellt man den Fragepunkt bloß darauf: ob man nur Einen Lehrgegenſtand, oder doch nur we-

nige, mit Einemmal betreiben, oder mit mehreren zugleich den Lehrling beschäftigen solle? so ist der Streit nicht neu, sondern schon aus den ältesten Zeiten der Pädagogik bekannt, und nach entgegengesetzten Ansichten entschieden worden. Allein in diesem beschränkten Sinne darf hier die Frage nicht gefaßt werden; es liegt vielmehr in der Natur des vollendeten Philanthropinismus, ihr eine umfassendere Bedeutung zu geben. Die Hauptansicht nämlich, von der wir ausgehen müssen, um den Sinn des modernen Unterrichtssystems auch in diesem Punkte vollständig darzustellen, beruht darauf, daß wir den gesammten Lehrstoff als ein System betrachten, das nicht theilweise sondern, immer als ein Ganzes, nur gradweise aufzufassen sey. Das Hauptargument für den obigen Grundsatz besteht deshalb auch nicht sowohl darinn: a) daß die Trockenheit der einförmigen Beschäftigung mit wenigen Lehrgegenständen den Lehrling verdrießlich mache und vom Lernen abschrecke; — obgleich auch dieser Grund von den Philanthropinisten nicht verschmäht wird; — als vielmehr darinn: b) daß man gleich von Anfang an den Lehrling theils an umfassende Beschäftigung überhaupt, theils an Uebersicht seines Gegenstandes gewöhnen müsse; c) der systematischen Verbindung des gesammten Lehrstoffes aber insbesondre auch dazu bedürfe, um das Ineinandergreifen der Lehrgegenstände zu den schnelleren Fortschritten zu benutzen, die heut zu Tage im Erziehungsunterricht gemacht werden müssen, wenn man nur einigermaßen dem Reichthum der Kenntnisse gewachsen,

und mit den reißenden Fortschritten der Wissenschaften auf gleicher Linie bleiben wolle.

Von der Gültigkeit dieser Gründe insbesondre hängt also auch die Entscheidung über den obigen Grundsatz ab.

Was nun zunächst den zuletzt gestellten Grund betrifft, so ist ein Theil desselben schon durch die frühere Untersuchung niedergeschlagen, indem die Voraussetzung, daß der sogenannte Lehrstoff für den Erziehungsunterricht eine unermeßliche Ausdehnung über die gesammte Encyklopädie des Wissens erfordere, als ungültig aufgezeigt worden ist. Wird diese ungegründete Voraussetzung verlassen, und der Umfang der Gegenstände des Erziehungsunterrichts auf seine natürlichen Gränzen zurückgeführt, so erscheint es schon um einen großen Theil weniger bedenklich, den Lehrling in allen Unterrichtsperioden mit dem ganzen Kreise des Lehrstoffes zu beschäftigen. Inzwischen hängt die Gültigkeit oder Ungültigkeit des Grundes von der größern oder kleinern Zahl der Lehrgegenstände nicht ab, und man würde sich irren, eine weitere Untersuchung darüber nach der schon oben vorgenommnen Reduction der Lehrgegenstände für überflüssig zu halten. Auch bei wenigen Gegenständen des Unterrichts bleibt immer die Frage: soll man sie alle zugleich oder alle einzeln nacheinander mit dem Lehrling betreiben? Und wenn für die erstere Methode durch den Grund entschieden werden soll, daß von der systematischen Verbindung

der Lehrgegenstände und ihrem Ineinandergreifen ein schnellerer Fortschritt des Lernens zu erwarten sey, so fragt sich erst noch, ob denn auch diese Ansicht für so ganz unbezweifelt gelten könne? In der That liegt dabei eine Täuschung zu Grunde. Man kann allerdings durch Verbindung einzelner Lehrgegenstände das gleichzeitige Erlernen derselben befördern; man kann z. B. das Lesenlernen durch gleichzeitig angestellte Schreibübungen unterstützen, man kann Arithmetik mit Geometrie, Physik mit Mathematik, Mathematik und Naturkunde mit Geographie, auch Logik mit Mathematik, u. s. w. verbinden: und es läßt sich sogar ein wichtiger Grund für dergleichen Vereinigungen von Lehrgegenständen aus der psychologischen Beobachtung ableiten: daß die Lehrlinge nicht selten das, was nur als Nebenbemerkung, oft bloß beispielsweise eingeschaltet, im Unterricht vorkömmt, schärfer fassen, als das, worauf man direct ihre Aufmerksamkeit richten will. Allein fürs erste kann, was bei den unmittelbar verwandten Unterrichtsbeschäftigungen statt findet, nicht als eine in der ganzen Ausdehnung auf den gesammten Umkreis der Lehrgegenstände gültige Regel aufgestellt werden; denn, obgleich alle Theile des Wissens verwandt sind, so wird doch der Vortheil, den die entfernteren Verwandtschaften anbieten, zu unbedeutend, um den Schwierigkeiten, die sich in jedem einzelnen Theile finden, in ihrer Zusammenhäufung das Gleichgewicht zu halten. Fürs zweite ist nicht zu übersehen, daß man sogar bei sehr nahe verwandt scheinenden Beschäftigungen sich in den Hoffnungen eines großen

Zeitgewinns, die man ſich gemacht hatte, getäuſcht gefunden hat. Man hat z. B. viel Aufhebens von der vermeinten Verbeſſerung machen hören, gleich mit den Anfangsübungen des mechaniſchen Leſens ein ſtätes Hinweiſen des Kindes auf den Sinn des Geleſenen zu verbinden; hätte aber das unzeitige Triumphiren über die angebliche Unvernunft der alten Methode eine kaltblütige Beobachtung zugelaſſen, ſo würde man ſchon längſt allgemein bemerkt haben, daß der Gewinn nur ſcheinbar ſey, daß die Kinder, denen die Aufmerkſamkeit auf das Zeichen und die mechaniſche Beſchäftigung mit demſelben läſtig iſt, nur zu geneigt ſind, auf das Bezeichnete überzuſpringen, und dann nur mit um ſo mehr Ernſt und Zwang zum Zeichen zurückgeführt werden müſſen, und gleichwohl nur um ſo länger mit dem läſtigen Geſchäft des mechaniſchen Leſenlernens zubringen und ſich martern müſſen; ſo daß ein Kind, mit dem man beide Beſchäftigungen getrennt nach einander vornimmt, unſtreitig leichter und ſchneller, als nach jener Methode, zum Ziele kömmt. Fürs dritte läßt ſich derſelbe Vortheil, den das gleichzeitige Behandeln des ganzen ſyſtematiſch verbundnen Unterrichtsſtoffes bewirken ſoll, vollkommen erreichen, wenn bei getrennter Behandlung deſſelben der Lehrer, was etwa von einem verwandten Gegenſtande benutzt werden kann, als Aufmunterungsmittel bloß wie zufällig einfließen läßt; ohne daß dazu nöthig wäre, ſämmtliche Gegenſtände für jede Unterrichtsſtufe ſyſtematiſch an einander gereiht zu behandeln.

Eben so wenig beweist der zweite Grund die Nothwendigkeit einer solchen Unzertrennlichkeit der Unterrichtsgegenstände. Fürs erste, verläßt man die falsche Richtung, die unsre moderne Cultur genommen hat, die wahre Bildung in einer encyklopädischen Verbreitung über das gesammte Gebiet des Wissens zu suchen, so fällt von selbst auch das vermeinte Bedürfniß jener formellen Geistesübung, durch die schon das Kind zu einer solchen widernatürlichen Verbreitung gewöhnt werden soll: Man wird fürs zweite vielmehr um so nöthiger finden, die schwerere Gewöhnung des Kindes, daß es sich auf Einen Gegenstand concentriren lerne, zur formellen Hauptaufgabe des Unterrichts zu machen, und deshalb auch der vereinzelten Behandlung der Unterrichtsgegenstände den Vorzug zuerkennen. Fürs dritte ist es in der That höchst unpsychologisch, eine Gewöhnung zur Uebersicht durch Anhäufung von Gegenständen, die den noch ungeübten Blick nur verwirren kann, bewirken zu wollen, während man dagegen das einzige methodische Mittel für jenen Zweck — nämlich den Lehrling zunächst zur Uebersicht einzelner Gegenstände zu gewöhnen, und ihn eben dadurch zu einer allgemeinen Uebersicht über den ganzen Umfang derselben vorzubereiten — gerade durch jene Maßregel selbst zerstört. Die alte Lehrmethode hat allerdings darinn häufig gefehlt, daß sie bei ihrer Vereinzelung der Lehrgegenstände im Erziehungsunterricht an eine Vereinigung derselben zu wenig gedacht, und die Lehrlinge oft bloß beim Vereinzelten festgehalten hat. Gegen diesen Mißbrauch hat also zwar der

Philanthropinismus recht; aber das entgegengesetzte Extrem, zu dem er übergegangen ist, hat in der That mehr Nachtheil als jener Mißbrauch selbst, den man entweder durch ein am Ende der Unterrichtsperiode vorgenommenes Zusammenfassen der erlernten Gegenstände leicht ergänzen, oder auch ohne eine eigene Anweisung darüber den Lehrlingen selbst zur Ergänzung überlassen kann.

Das Hauptargument also für den obigen Grundsatz, welches die Nothwendigkeit darthun sollte, den gesammten Lehrstoff gleichzeitig in allen seinen Theilen durch alle Stufen des Erziehungsunterrichts durchzuführen, zeigt sich als unhaltbar; und somit kömmt die ganze Differenz auf die alte didaktische Streitfrage zurück, welche nicht von einer systematischen Gleichzeitigkeit aller Lehrgegenstände durch alle Lehrperioden hindurch, sondern nur davon handelt: ob man mehrere Unterrichtsgegenstände zu gleicher Zeit neben einander mit dem Lehrling anfangen und betreiben solle, oder ob es rathsamer sey, sich bei Einem Gegenstande so lange aufzuhalten, bis der Lehrling darinn eine hinlängliche Fertigkeit erworben habe?

Wenn aber auch der Streitpunkt nur so gestellt wird, so zeigt sich doch, daß nur gegen den wirklichen Mißbrauch der Vereinzelungsmethode das Argument gilt, das man für die entgegengesetzte Cumulationsmethode geltend zu machen sucht. Einförmige Beschäftigung widerstrebt allerdings der beweglichen und flüch-

tigen Natur des Kindes, und erregt ihm eben deshalb Langeweile und bei fortdauernder Anstrengung Widerwillen. Dies scheint hinreichend für die Nothwendigkeit zu beweisen, mehr Mannichfaltigkeit in das Unterrichtsgeschäft zu bringen. Allein, man hat sich auch darinn viel zu sehr übereilt. Fürs erste ist ja überall nicht die Rede davon, das Kind den ganzen Tag ununterbrochen mit Einem und ebendemselben Lehrgegenstande zu beschäftigen. So streng auch die Unterrichtsstunden selbst gleich vom ersten Anfang an mit dem Kinde eingehalten werden müssen, so ist doch die Zahl derselben Anfangs nothwendig beschränkt, und die ganze übrige Zeit wird dem Kinde freigelassen. Sobald man nur dies Eine recht bedenkt, so wird man schon die Besorgniß übertrieben finden, dem Lehrling Widerwillen zu erregen, wenn man ihn täglich einige Stunden für Eine Beschäftigung fixiren wollte; der besonnene Erzieher wird vielmehr den Unterricht als Mittel betrachten, das Kind in sich selbst zu sammeln und allmälig zu ernsterem Nachdenken zu gewöhnen; um so weniger also kann er wünschen, durch Mannichfaltigkeit von Lehrgegenständen den Unterricht selbst zu einem Zerstreuungsmittel zu machen. Fürs zweite begründet Einzelnheit des Gegenstandes an und für sich noch gar nicht Einförmigkeit der Beschäftigung mit demselben. Ein Lehrer, der den Gegenständen Interesse abzugewinnen weiß, wird das Mittel verschmähen, durch Anhäufung von Lehrstoff die Aufmerksamkeit des Lehrlings zu unterhalten; er wird, so viel als mit dem Zwecke des Unterrichts verträglich ist, Mannichfaltigkeit und In-

tereſſe in jeden einzelnen Gegenſtand zu legen vermö-gen; ein ungeſchickter Lehrer aber wird durch alles Zu-ſammenhäufen von Lehrſtoff die Langeweile nicht abwen-den, die ſein Unterricht dem Kinde verurſacht. Fürs dritte muß man nur nicht vergeſſen, die Unterrichtsperio-den zu unterſcheiden, und nicht, was für den aller-erſten Anfang des Unterrichts gilt, auf die ganze Dauer der Unterrichtszeit ausdehnen. So wie die Zahl der nach und nach einzeln erlernten Lehrgegen-ſtände ſich vermehrt, wächſt erſtens die Mannichfaltig-keit des Unterrichtsmaterials von ſelbſt an, indem neben den neuen Aufgaben die älteren wiederholt werden müſſen, und zweitens, ſo wie die Uebung des Lehrlings zunimmt, wird es auch um ſo leichter möglich, mehrere Gegenſtände zugleich in den Unterricht aufzunehmen.

Eine Uebertreibung alſo iſt in jener Anſicht nicht zu verkennen. Inzwiſchen ſoll aus den hier entgegen-geſtellten Bemerkungen nicht gerade gefolgert werden, daß der erſte Unterricht ſchlechthin nur mit einem einzi-gen Gegenſtand anzufangen ſey; die Abſicht war ledig-lich, den übereilten Schluß ins Licht zu ſetzen, welcher, zufolge einer halbwahren Vorausſetzung, eine unbe-ſtimmte Vervielfältigung der Unterrichtsgegenſtände un-bedingt fordert.

Erſcheint aber dieſe Forderung, der obigen Prü-fung zufolge, als grundlos, ſo zeigt ſie ſich ſogar als völlig verwerflich, wenn man auf die Gründe der ent-gegengeſetzten Forderung ſieht.

Es ist längst durch eine allgemeine Beobachtung bestätiget, daß nichts die Fortschritte des Lernens mehr aufhält, als wenn vielerlei mit Einemmal angefangen wird. Die Anhäufung des Lehrmaterials an sich schon macht den Lehrling zaghaft, indem er sich die Arbeit, die er nicht übersehen kann, noch weit schwieriger denkt, als sie wirklich ist. Noch mehr aber muß er sich niedergeschlagen fühlen durch die langsamen Fortschritte, die er in den mannichfaltigen Uebungen macht, in denen er sich versucht; während er, wenn seine Kraft auf wenigere Aufgaben concentrirt wird, in dem schnelleren Ueberwinden der Schwierigkeit seine Kraft fühlt, und die merklichen Fortschritte, die er zu machen im Stande ist, ihm Lust erwecken, und ihn mit Muth zur Anstrengung und Vertrauen zu sich selbst für die folgenden schwereren Aufgaben beleben. Sodann ist es auch keinem Zweifel unterworfen, daß es nur ein scheinbarer Gewinn ist, wenn der Lehrling in vielerlei Gegenständen zugleich etwas lernt. Die Rechnung (wenn etwas dieser Art dem Calcul unterliegt) ist ganz einfach. Soll eine gewisse Zahl von Gegenständen in einer bestimmten Zeit bis zu einem gewissen Grade der Fertigkeit erlernt werden, so ist das Facit dasselbe, ob man jeden der vorgeschriebnen Gegenstände einzeln bis zu dem bestimmten Grade von Fertigkeit übt, und so den ganzen Umkreis der Gegenstände nacheinander durchläuft, oder ob man alle vorgeschriebnen Gegenstände gleichzeitig in einer gewissen Reihenfolge von Graden übt, und so mit allen zugleich dem bestimmten Grade von Vollendung entgegenrückt. Demnach wäre auf

der einen Seite ſo wenig als auf der andern ein Gewinn; und der Streit wäre völlig leer und grundlos. Bei genauerer Betrachtung aber zeigt ſich, daß der Calcul nicht anwendbar iſt, und daß es den Geſetzen der Geiſtesentwickelung mehr entſpricht, die Uebungen zu vereinzeln. Sollen mehrere Elemente zugleich geübt werden, ſo dauert nothwendig die Elementarübung viel zu lang, indem jedem Uebungsgegenſtand zu wenig Zeit gewidmet werden kann, um ſchnelle Fortſchritte darinn zu thun. Die Folge davon iſt, daß entweder der Lehrling, der in keiner der Aufgaben einen rechten Fortgang ſieht, in der That verdrießlich wird und dann um ſo weiter zurückbleibt, oder der Lehrer, um dieſem Uebel zuvorzukommen, über die Elemente hinwegeilt, wodurch der letzte Betrug ärger wird als der erſte. Man kann vor dieſem Verſehen nicht oft und ernſtlich genug warnen. Es liegt ohnehin nur zu ſehr in unſerm pädagogiſchen Zeitgeiſte, nicht nur die unnöthigen ſondern auch die unvermeidlichen Schwierigkeiten des Unterrichts zu beſeitigen, und alles zu umgehen, was dem Lehrling Unluſt erregen könnte; und dieſelbe Stimmung hat es zu einem allgemeinen Beſtreben gemacht, alle wahre Elementarübung zu verwerfen. Wie man in der Muſik für pedantiſche Barbarei hält, den Lehrling mit dem Fingerſatz, mit der Scala u. ſ. w. einen Augenblick aufzuhalten, vielmehr gleich damit anfängt, ein Stückchen klimpern, ein Liedchen trällern zu lehren, wobei ſich die Kinder ungemein, nebenher aber noch weit mehr die kindiſchen Alten amüſiren, die nun ſchon von der künftigen Virtuoſität der kleinen

Virtuosen träumen: so treibt mans, so gut es gehen will, in allen Theilen des Unterrichts. Die Folge davon ist, daß ein guter Theil der Lehrlinge sich das ganze Leben hindurch mit den Elementen plagen muß, in den späteren Unterrichtsperioden, wo den wichtigsten Gegenständen die ganze Zeit gewidmet seyn sollte, durch immerwährendes Zurückkehren zu Elementarpunkten unaufhörlich unterbrochen und gehindert ist, und zu einer Zeit, wo er sich zu weit wichtigeren Beschäftigungen reif erkennt, mit Verdruß und Widerwillen zu den versäumten Elementen sich zurückgewiesen sieht, eben deshalb ungeduldig das Studium derselben meistens ganz von sich weist, und selbst wenn er noch Geduld genug dazu gewinnen könnte, doch nicht mehr Geschick genug dazu hat, sie sich so ganz eigen zu machen, daß er nicht immerfort dem gründlicher Unterrichteten Blößen geben, und sich tausendfältigen Beschämungen ausgesetzt sehen sollte. Das Allerschlimmste aber ist, daß das Ueberspringen der Elemente selbst den Fähigeren ein unüberwindliches Hinderniß wird. Eine wahre Virtuosität ist in keiner Art von Uebung zu erwarten, wenn die Elemente versäumt werden. Wollen wir also nicht selbst durch unsre Methode Mittelmäßigkeit und Stümperhaftigkeit bei unsern Kindern einheimisch machen, so müssen wir auf das kindische Prunken mit dem Können unsrer Kinder Verzicht thun, so müssen wir uns das Hinwegeilen über die Elemente nicht ferner erlauben, so müssen wir es für einen Gewinn achten lernen, wenn unsre Kinder in allem andern außer den Elementen unwissend sind. Sollen

aber die Kinder bei den Elementen feſtgehalten werden, ſo kann man nicht hunderterlei Uebungen mit ihnen gleichzeitig anfangen, um ſie doch durch concentrirte Kraft über eine Art der Elementarübung um die andre möglichſt ſchnell hinwegzubringen.

Daß dabei nicht die Meinung ſeyn kann, jeden einzelnen Lehrling bei den Elementarübungen ſo lange aufzuhalten, bis er z. B. in den Schreibübungen die Grundſtriche eben ſo vollkommen zu machen verſteht als der talentvollſte ſeiner Mitſchüler, kann höchſtens für die, die gern mißdeuten wollen, dieſer ausdrücklichen Erwähnung bedürfen: die Grade der Schüler werden bei jeder Methode verſchieden bleiben.

3.

Eine dritte Hauptdifferenz in Abſicht auf die Methode des Erziehungsunterrichts hat die moderne Didaktik dadurch begründet, daß ſie dem Lehrling alle Unterrichtsgegenſtände in der ſyſtematiſchen Form geben zu müſſen meint. Man will in allem vom Princip mit dem Lehrling ausgehen, ihn alles aus dem Fundamente begreifen laſſen; er ſoll ſelbſt das A b c nicht mehr anders als aus der Mechanik der Sprachorgane lernen. Dies glaubt man nothwendig, theils um den Lehrling an gründliches ſyſtematiſches Wiſſen zu gewöhnen, theils weil man eine richtige Erkenntniß des Beſonderen und Einzelnen nur aus dem Allgemeinen für möglich hält. Welche Scheinweisheit zu dieſen Be-

hauptungen verleitet hat, soll die folgende Untersuchung wenigstens andeuten.

Unstreitig ist es eine Behauptung, die sich hören läßt: „daß die volle Bestimmtheit der Erkenntniß nur aus dem Allgemeinen kommen könne, daß alle Betrachtung und Untersuchung des Einzelnen uns dessen Wesen nicht aufzuschließen vermöge, daß wir, um dieses zu erkennen, aufsteigen müssen zu der Idee, und daß selbst die Idee des Einzelnen, wenn sie mehr seyn soll als ein bloßer Einfall, nur aus der Grundidee des Ganzen zu erfassen sey; daß sonach halbe und schiefe Vorstellungen unbedenklich selbst die bestimmtesten Kenntnisse, wenn sie nur im Einzelnen aufgefaßt worden, genannt werden dürfen, sofern das Einzelne nur halb erkannt ist, wenn es nur als Einzelnes, und nur als Gegenstand, und nicht in der Idee des Ganzen gedacht und erkannt wird; welche *halbe* Erkenntniß, sofern sie sich als *ganze* nimmt und giebt, auch eine *schiefe* ist."

In dem Sinne aber, der streng genommen jener Behauptung zu Grunde liegt, — daß nur in der höchsten metaphysischen Erkenntnißart die volle Wahrheit der Erkenntniß zu finden sey, — wird sie am allerwenigsten von dem Philanthropinismus verstanden, der so weit entfernt ist, der Metaphysik eine Wahrheit einzuräumen, daß er vielmehr solche ausschließend in der materiellen Realität und ihrer Beobachtung sucht. Ihm hat die Behauptung vielmehr nur den Sinn: man

müſſe den Lehrling in allen einzelnen Zweigen des Wiſſens von den allgemeinen Anſichten, die man durch Beobachtung errungen habe, ausführen, und eben deshalb auch ſo viel möglich von dem allgemeinſten Zuſammenhang alles Wiſſens mit ihm ausgehen, ihn durchaus vom Centrum zur Peripherie, vom Allgemeinen zum Beſondern, vom Abſtracten zum Concreten führen.

In welchem Sinne man aber auch die Behauptung nehme, ſo iſt doch immer jene Anwendung verkehrt, die man davon auf die Unterrichtsmethode zu machen verſucht. Wir wollen nicht in Anregung bringen, was ſich gegen die Behauptung ſelbſt, im einen wie im andern Sinne verſtanden, einwenden ließe; wir wollen nicht geltend machen, daß eine unmittelbare Erkenntniß der höchſten metaphyſiſchen Wahrheit (vorausgeſetzt auch, daß die Metaphyſiker damit ſchon ganz im Reinen wären,) der Natur dieſer Erkenntnißart zufolge immer nur den Allerwenigſten zu Theil werden kann, dagegen aber die natürliche Erkenntnißart, die das Eigenthum Aller iſt, durch Beobachtung und Vergleichung des Einzelnen volle Deutlichkeit, Beſtimmtheit und Wahrheit in ihrem Kreiſe erlangen kann, ohne zu dem höchſten Princip aufzuſteigen; auch den Vorwurf, den man der Allgemeinheit empiriſcher Kenntniſſe und Grundſätze macht, wollen wir jener Behauptung nicht entgegenhalten: nur gegen die Anwendung, die man davon auf die Methode des Erziehungsunterrichts gemacht hat, wollen wir unſre Einwendung richten.

Könnten wir denn verständigerweise, wenn auch das ganze System des Wissens vollendet da stände, als Grundsatz der wahren Methode aufstellen, den Unterricht beim höchsten Princip anzufangen? Wie wenig muß doch der, dem dieser Weg der rechte dünken könnte, die Natur des Geistes und seiner Entwickelung kennen. Nirgend hebt das Erkennen mit dem Allgemeinen an; die natürliche Ordnung führt zuerst auf das Einzelne und Besondre, und fordert erst an diesem und durch dieses das Höhere und Allgemeinere; der Trieb, das Aehnliche zu suchen (der Trieb der Synthesis), ist früher als der Trieb, die Unterschiede zu erkennen (der Trieb der Analysis). Die Erkenntniß ist in ihrem Entstehen nur auf bestimmtes Einzelnes gerichtet, und geht erst später zunächst auf eine Verknüpfung der Dinge ihrem äußeren Zusammenhang nach, und dann erst auf Erforschung ihres inneren Wesens und auf eine Vereinigung derselben ihrem inneren Zusammenhang nach. Diese Ordnung der stufenweise sich entwickelnden Erkenntniß, wie sie sich auch in der Geschichte der Entwickelung des menschlichen Geistes zeigt, läßt sich nicht willkürlich umändern.

Man kann dagegen etwa noch einwenden: „diesen Gang mußte die Entwickelung der menschlichen Erkenntniß überhaupt nehmen, um unser Geschlecht zu der Einheit des Wissens, als zu dem Mittelpunkte, hindurch zu führen, von dem wir die ganze Sphäre der Erkenntniß überschauen und beherrschen; nachdem aber der menschliche Geist jene Höhe der Erkenntniß einmal er-

ſtiegen hat, ſind auch die Individuen von der Laſt befreit, daß ſie noch immer alle einzeln dieſelbe ſteile und rauhe Bahn mühſam durchwandeln müßten, und eben dies iſt der Triumph der Methode, daß ſie jeden einzelnen Lehrling auf ebenem Wege von den gewonnenen allgemeinen Anſichten aus leicht und ſchnell durch die ganze Maſſe der Erkenntniſſe hindurch führt, und ihm die Zeit und Mühe ſpart, ſich aus dem chaotiſchen Gewirr von Gegenſtänden zu einer allgemeinen Anſicht erſt hinaufzuarbeiten."

Wie eine ſolche Meinung habe entſtehen können, läßt ſich wohl begreifen. Bei einem Lehrer, der eben erſt den mühſamen Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen durchlaufen, und von der einen Seite noch im friſchen Angedenken hat die Mühe, die es ihn gekoſtet, ſich aus dem Chaos des Einzelnen zu einer klaren Ueberſicht empor zu ſchwingen, von der andern Seite aber zu der Einſicht durchgedrungen iſt, wie wenig doch an und für ſich die bloße Einzeln-Kenntniß ſey, wie ſie theils nur etwas werde, von einem höhern Standpunkt angeſehen, theils überall nur Werth habe als die Unterlage des Allgemeinen, wie dagegen durch die allgemeine Anſicht ſelbſt das Einzelne ein ganz anderes Licht gewinne, eine Tiefe und Bedeutſamkeit, die alle Klarheit und Beſtimmtheit des einzelnen Beſchauens und Beobachtens ihm nicht zu geben vermöchte; — was iſt natürlicher, als daß er im erſten Feuer wähnt: er ſey den ganz verkehrten Weg gekommen, und es ſey ſeine Pflicht, ſeine Zöglinge richtiger zu führen. Wozu

soll er sie erst durch alle die Irrsale auch hindurch schleppen, die er durchwandern müssen, um zu dem Licht hindurch zu dringen? warum sie nicht alsogleich zu dem höchsten Standpunkt selbst führen, um von da aus mit ihnen das unermeßliche Gebiet des Wissens, überschauend und ordnend nach dem Princip, zu durchwandern? Was für einen ganz anderen Geist muß nicht der Unterricht gewinnen, wenn er gleich vom Princip, von der umfassenden, erleuchtenden und ordnenden Ansicht, ausgeht? Wie viele Zeit wird da nicht gewonnen, die sonst in dem Kampfe mit der unerkannten ungeordneten Masse verloren geht, um nur einige freie Aussicht zu erringen?

Natürlich ist also ohne Zweifel diese Ansicht: — aber ist sie denn auch wahr? Schon diese kurze Geschichte ihrer Enstehung zeigt, daß sie nicht auf Gründen einer ruhigen Ueberlegung und einer erprobten Erfahrung ruht, sondern vielmehr nur in der feurigen Einbildung von Lehrern ihren Sitz hat, die jung und jugendlich zu ihrem Geschäfte kommen, und in demselben noch neu und unerfahren, mit den Gründen der alten bewährten Methode unbekannt, sich zu Reformatoren der Didaktik berufen glauben. Doch, einer solchen indirecten Widerlegung bedürfen wir nicht; wir wollen lieber geradezu aufweisen, daß die vorgeschlagene Verbesserung der Methode die höchste Unnatur und ein Verkennen der Gesetze des Geistes und der Erkenntniß sey.

Fürs erſte iſt es ein fruchtloſes Bemühen, dem Individuum die Mühe erſparen zu wollen, daß es ſich ſelbſt vom Einzelnen der Erkenntniß zum Allgemeinen erhebe; wie es nur eine Täuſchung iſt, zu glauben, daß ſich das Allgemeine der Erkenntniß geben laſſe. Das Allgemeine will der Geiſt nicht lernen; und er lernts auch nimmermehr! Er muß es finden als ſein Eigenthum, in dem er ſich ſelbſt findet. Ihr aber wollet es ihm lehren, verſuchts, ihm ſolches aufzudringen, und bedenket nicht, daß ihr nichts anderes könnet, als es ihn finden laſſen, daß er, wenn ihr es ihm unmittelbar geben wollet, es nicht verſteht, und wenn er es auch verſteht, es nicht von euch empfängt, und verſchmähen würde, wenn es bloß von euch käme. In dem Allgemeinen, das ihr ihm unmittelbar zu geben verſuchet, ohne es ihn ſelbſt finden zu laſſen, gebt ihr ihm euch ſelbſt: euch aber will er nicht, er will nur ſich durch euch. Und in der That, es iſt ein Glück, daß es ſo iſt. Wäre ihm denn Wahrheit, was er auf euer Wort euch glaubte? und würde nicht der Sinn für Wahrheit ſelbſt in ihm am allermeiſten dann gefährdet, wenn er, was ihr als Grund und Boden aller Wahrheit ihm verkündet, auf euer bloßes Wort und Zeugniß ohne Prüfung glaubte?

Fürs zweite, dann eben iſt das Allgemeine ein todter anſchauungsloſer Begriff für den Lehrling, wenn er ihn von euch empfangen, ihn nicht ſelbſt gebildet hat; und wenn auch nicht verſäumet wird, — was doch bei jener Generaliſirmethode ſo häufig geſchieht, —

das Abstractum zum wenigsten an einigen concreten Exemplaren nachzuweisen, so wird dies doch dem allgemeinen Begriffe nicht die Lebendigkeit zu geben vermögen, die er haben wird, wenn der Lehrling angewiesen worden ist, ihn aus dem Concreten selbst zu finden. Wo aber sogar auch jenes versäumt wird, wo der Lehrer, um den Lehrling nur desto weiter in dem Gebiet des Wissens umherzuführen, bei den allgemeinen Ansichten verweilt, da artet der Unterricht, — weit entfernt, den Geist, wie man sich einbildet, zu erwecken und zu erheben, — vielmehr in den geistlosen Mechanismus eines bloßen Formelwesens aus, und gerade das, was der Philanthropinismus dem Humanismus am empfindlichsten vorgeworfen hat, „daß er in Buchstaben und Formeln den Geist ertödte," geschieht nach jener Methode, die den Lehrling zwar zu den Sachen führt, um ihn durch reale Anschauung gegen leere Begriffe zu verwahren, statt der Sachen selbst aber (um ihm desto mehr zu geben) ihm nur todte Abstracta, hohle Formeln und anschauungsleere Begriffe giebt, die weder für den Verstand noch für die Anschauung sind, und selbst im Gedächtniß nicht einmal haften. So macht man den Lehrling erst recht zur Maschine, während man ihn am lebendigsten zur Anschauung der Natur und zum Umfassen derselben in großen Blicken geführt zu haben wähnt.

Fürs dritte, eben durch die Methode, den ganzen Unterricht durchaus nur auf allgemeine Ansichten zu gründen oder gar zu reduciren, wird der Lehrling ver-

wöhnt, über das Beſondere ganz wegzuſehen, das Einzelne als Einzelnes ſeiner Aufmerkſamkeit gar nicht werth zu halten, die Beobachtung — die er bald mit einem Secten-Namen Empiriſmus nennen lernt, — hochmüthig zu verachten, in erlernten abſoluten Formeln ſich allein weiſe zu dünken und aus nachgeſprochnen unverſtandnen Principien über alles a priori abzuſprechen; ſo daß ganz eigentlich von ſolchen gilt, was oben in dem Grundſatze des Humaniſmus ſo ausgedrückt worden, daß ſie durch Ueberfliegen des Stoffes die Gebiete des Wiſſens am ſicherſten und allein umfaſſen zu können wähnen.

Die Natur des Geiſtes fordert den gerade umgekehrten Weg. Zuerſt faßt der Geiſt das Einzelne, und damit er es nicht unbeſtimmt und flatterhaftig faſſe, vom Einzelnen zum Einzelnen leichtſinnig überſpringe, ohne irgend einen Gegenſtand oder Gedanken recht feſtzuhalten, muß er geübt werden, bei dem Einzelnen betrachtend zu verweilen. So muß er auch das nächſte wie das höhere Allgemeine, worinn das Einzelne zuſammenhängt, durch einzelne Verbindungen von Einzelnem kennen lernen, die er häufig von ſelbſt ohne alle beſondre Anleitung findet, oder zu denen man ihn durch Anleitung leicht führen kann. Daß er die allgemeinen Anſichten findet, wenn er dazu angeleitet wird, ſie zu ſuchen, iſt nicht weniger wunderbar, als daß er ſie auch ohne alle Anleitung findet; vielmehr iſt das Erſtere ſelbſt nur durch das Letztere möglich: und darinn liegt der Hauptaufſchluß über dies ganze Unterrichtsgeheimniß. Die all-

gemeinen Begriffe, die nach der gewöhnlichen Ansicht als Abstractionen betrachtet werden, die man durch Induction finde, sind nichts anders als die Ideen selbst, die sich in den Gegenständen darstellen, und diese Ideen sind das Eigenthum des Geistes. Dem Lehrling kann daher der allgemeine Zusammenhang der Dinge nicht fremd seyn, vielmehr ist die höchste Einheit derselben in dem Wesen des Geistes selbst ausgedrückt. Deshalb wacht das Streben nach jener Einheit der Erkenntniß von selbst in ihm auf, und es bedarf nicht großer Kunst, es zu wecken, vielmehr einiger Vorsicht, es nicht zu früh hervorzurufen oder hervortreten zu lassen, und es unter so geregelter Disciplin zu halten, daß es die Mittelstufen nicht überspringe, und unbekümmert um das nächste Allgemeine unmittelbar auf das entferntere übergehe.

Aus dem letztern Grunde ist es um so nothwendiger, die Kunst des Generalisirens der Begriffe und des systematischen Ordnens der Gegenstände an kleineren Kreisen von Kenntnissen, von unten auf vom Einzelnen, mit dem Lehrling zu üben. Hat er nur einen Schritt zu der Allgemeinheit der Erkenntniß selbstthätig gethan, so entsteht ihm damit selbst die Ahnung eines größeren Zusammenhanges, und so wie er in mehreren einzelnen Gebieten des Wissens sich zu einer gleichen Allgemeinheit erheben lernt, erweitert sich die Forderung einer umfassenderen Vereinigung, und tritt immer klarer und bestimmter das Bewußtseyn der unbedingten Einheit als der höchsten Form des Geistes und

des Wissens bei ihm hervor. Nur wenn er die Schritte zu der Allgemeinheit der Erkenntniß auf die bezeichnete Weise regelmäßig thun lernt, kann für ihn die Forderung einer unbedingten Einheit der Erkenntniß Innhalt und Bedeutung haben.

So wichtig ist es, daß darinn die rechte Methode beobachtet werde. Eine allgemeine Ansicht, die der Lehrling selbst gefunden hat, führt ihn weiter, und weckt ihn lebendiger zur Universalität des Wissens, als alle allgemeinen Sätze, die ihr ihm inoculiren wollt. Und noch mehr! Die Eine allgemeine Ansicht, die er selbst gefunden, hat in sich für ihn weit mehr Wahrheit, Deutlichkeit und Anwendbarkeit, als alles Allgemeine, was ihr ihm in noch so künstlich ausgedachten Formeln geben könnet, die für ihn um so bedeutungsloser und unverständlicher sind, je gesunder und kräftiger sein Geist ist.

Und jene ächte didaktische Kunst hat der moderne Pädagogismus verdrängt, der keinen Unterricht für gründlich hält, der nicht die Spitze des Princips zur Basis macht. In der That erscheint jenes Beginnen eben so verkehrt, als wollte jemand, der die weiteste Aussicht auf der Spitze der Pyramide gefunden, für Andere diese Spitze mit der herrlichen Aussicht auf den Boden herunterstellen, um ihnen zum Hinaufsteigen an die Basis Lust zu machen. Jenes Beginnen wird nur darum nicht durchaus eben so verkehrt gefunden, als dieses, weil die Seichtigkeit unsrer Psychologie noch

immer den Wahn unterhält, als könne man den Geist, den man, als frei, zugleich gesetzlos denkt, nach Willkür behandeln und lenken. Vergesse man nur auch hierbei nicht, daß der Geist unter unwandelbaren Gesetzen stehe, und sich wider dieselben nicht behandeln lasse. Seine Entwickelung ist in keiner Hinsicht der Kunst so unterworfen, daß jede Künstelei an ihm ausführbar wäre: sie ist es auch in dieser Rücksicht nicht, und eben deshalb wird auch kein Unbefangner sich wundern, daß die Methode unsrer modernen Pädagogik mit allen ihren allgemeinen Ansichten, Grundsätzen und Begriffen, die sie in allen Fächern des Wissens an ihre Lehrlinge austheilt, nichts andres als eingebildete Schwindelköpfe bildet, die aller soliden Kenntnisse baar und ledig mit einigen unverstandnen Formeln das ganze Gebiet des Wissens zu beherrschen sich anmaßen, und ihre absolute Ignoranz ungeschickt genug hinter einem hohlen Geschwätz vom Absoluten zu verstecken suchen, wodurch sie die Lehre vom Absoluten selbst beschimpfen.

Es giebt nur Eine wahre, den Gesetzen des Geistes ganz angemessene, Methode, künstlich, durch Unterricht zu Entwickelung einer gründlichen Allgemeinheit und Einheit der Erkenntniß bei dem Lehrling mitzuwirken. Und diese Eine Methode ist: vom Einzelnen und Vielen, als der breiten Basis, zur Einheit des Princips allmälig aufzusteigen, und in einzelnen kleineren Kreisen, die der Lehrling bald zu übersehen vermag, das Eine im Vielen finden, und dann wieder das Viele

in dem Einen ſuchen zu lehren. Dieſelbe Norm gilt aber nicht nur für alle einzelne Gebiete der Erkenntniß, zu welchen man den Lehrling einführen will; ſie gilt auch für die Vereinigung der einzelnen Gebiete des Wiſſens zu einem allgemeinen Syſteme. Von der Einheit einzelner Erkenntnißkreiſe zur Verknüpfung derſelben in einer allgemeineren ſyſtematiſchen Einheit der verſchiednen einzelnen Kreiſe von Kenntniſſen muß der Lehrling fortgeführt werden, damit er auch das ganze Syſtem der Erkenntniß als Eines in dem Vielen, und als Vieles in dem Einen, mit eigner Anſchauung und mit eigner Einſicht aufbauen lerne. So ſoll er vom Einzelnen zum Höheren, vom Höheren zum Höheren und Höheren und Höchſten fortſchreiten: dies iſt die Stufenleiter der empiriſchen Erkenntniß, die jeder durchlaufen muß, der eine wahre lebendige eigene Anſchauung und Erkenntniß von der Einheit des Syſtems in dem Umfang alles Wiſſens erlangen ſoll, und nicht auf fremde Treu und Glauben blindlings nachbeten will, was dieſer oder jener ihm von einer ſolchen Einheit vorgeſprochen. Nur ſo wird auch der Lehrling zugleich vor dem Wahn bewahrt werden, daß das Einzelne Nichts und ſeiner Aufmerkſamkeit nicht werth ſey, und vielmehr lernen müſſen, daß das Allgemeine Nichts ſey, wenn es nicht das Einzelne zur lebendigen Unterlage habe.

Dies iſt die unbedingte, auf einem unabänderlichen Geſetze des Geiſtes ruhende Forderung, und man würde daran nie haben zweifeln können, wenn man

nicht vergessen hätte, daß die Erkenntniß, die der Unterricht zu entwickeln hat, nicht die unbedingte, sondern eine empirische sey, die der unbedingten nur zur Erweckung dienen soll. Indem man glaubte, die unbedingte Erkenntniß selbst unmittelbar, mit Umgehung der empirischen, geben zu können, hat man eben die Mißgriffe gemacht, die mit der absoluten Hohlheit der unglücklichen Individuen endigten, an denen der verkehrte Versuch angestellt worden ist.

Endlich ist noch anzumerken, daß allerdings nicht alle Lehrlinge zu der höchsten Einheit der Erkenntniß zu führen sind, daß aber auch für solche, die nur einen kleinen Umfang von Kenntnissen sich zu erwerben im Stande sind, die bezeichnete Methode die allein richtige sey, indem sie immer in den beschränkteren Kreisen selbst eine klare Einsicht, und von dem Zusammenhang derselben mit einer höhern Einheit des Wissens zum wenigsten eine lebendige Ahnung erweckt, die immer von unschätzbarem Werth für den Menschen ist, sie mag früher oder später, oder auch in diesem Leben nie, in eine deutliche Erkenntniß übergehen.

4.

Eines der allerwichtigsten Probleme in der Theorie des Erziehungsunterrichts betrifft die Frage: **wie weit er der Natur eingreifen solle oder dürfe?**

Der Grundsatz, den der Philanthropinismus darüber angenommen und in Umlauf gebracht hat, ist ei-

ner der gefährlichſten dieſes Syſtems. „Der Natur in der Entwickelung der Geisteskräfte an die Hand zu gehen,“ — wie es in dem Grundſatze ausgedrückt worden, — iſt allerdings eine des vernünftigen Erziehers würdige Aufgabe, und ſo wird auch der Erziehungsunterricht auf denſelben Zweck mit Recht berechnet. Aber, wenn dieſer Behauptung in der Erklärung der Sinn untergelegt wird: „vorzüglich die ſogenannten höheren Seelenvermögen möglichſt frühe zu erwecken;“ ſo iſt die Anſicht eben ſo gewagt als unpſychologiſch, und verleitet zu einer höchſt fehlerhaften Behandlung der Lehrlinge.

Der Natur in ihren Evolutionen vorgreifen, iſt überall gefährlich, und die Verwegenheit bleibt auch hier nicht ungeſtraft. Man kann allerdings die Entwickelung des Geiſtes durch künſtliche Mittel beſchleunigen; aber dem Erkünſtelten gebricht immer ein Theil der innern Kraft, die in der natürlichen Entwickelung reift; das Frühreife kann nie dem regelmäßig Gezeitigten gleichgeſtellt werden, und man darf wohl die philanthropiniſche Accelerationsmethode dem Stich des Wurmes vergleichen, der die Zeitigung des Apfels zwar beſchleuniget, aber auch die volle Entwickelung hemmt, und das frühe Abfallen herbeyführt. Die liebliche Außenſeite kann eine Weile täuſchen und ſelbſt Bewunderung erregen; aber den Wurm im Kerne läßt ſie nicht vergeſſen! Und, welch einen andern Anblick ſelbſt im Aeußern giebt nicht das Kerngeſunde? —

Man sage nicht: das Gleichniß hinke, das überlegte Wirken auf den Geist des Kindes könne dem Stich des unvernünftigen Insectes in den Apfel nicht verglichen werden. Sie sind darinn wenigstens vollkommen gleich, daß beide die Natur in ihrer organischen Entwickelung hindern; und ich könnte leicht die Vergleichung noch viel weiter ausdehnen, wenn ich indiscret seyn wollte!

Unläugbar ist es ein Grundfehler unsrer modernen Erziehung überhaupt, daß man nicht genug eilen zu können glaubt, die Kinder zu Verstand zu bringen und, wie mans nennt, vernünftig zu machen, daß man die natürliche Entwickelung ihrer Geisteskräfte nicht abwarten kann, und in der Blüthezeit schon die Früchte will. Und gerade darein setzt man den Vorzug der Methode, daß sie diese Acceleration der Entwickelung zu bewirken im Stande ist. Was das Kind aus sich selber macht, wenn man ihm nur Zeit läßt, achtet der Lehrer gar nicht mehr, indem er vielmehr annimmt, daß es gar nichts werde, als wozu er es bilde. Dieses Bestreben hat auf den Erziehungsunterricht insbesondere den Einfluß geäußert, daß man alles anwendet, die Urtheilskraft möglichst frühe in dem Kinde zu erwecken und auszubilden, ohne zu bedenken, wie sehr dies dem natürlichen Gange der Geistesentwickelung widerstreite. — Das Kind urtheilt freilich auch; aber seine Urtheile sind nur einfache Verbindungen von Prädicaten und Subject: die Urtheilskraft in jenem höhern Sinne des Wortes, das Eindringen in das Innere der Gegenstände, das Auffassen ihres Wesens und

ihrer tiefer liegenden Merkmale und Verbindungen, iſt dem Kinde gar nicht eigen, und kömmt erſt mit dem Erwachen des Geiſtes zum vollen Bewußtſeyn der Vernunft. Bei dem Kinde zeigt ſich noch nicht mehr als das erſte Erwachen der intellectuellen Thätigkeit, in dem Triebe der Wißbegierde, welche, auf die Gegenſtände in ihrer Einzelnheit gerichtet, nur dieſe ſelbſt faßt ohne alle andre Rückſicht und Beziehung, als auf deren individuell beſtimmte Form. Das Einzelne zu faſſen und zu behalten, iſt mit einem Worte die Natur des Kindes: einzelne Kenntniſſe zu ſammeln, und ſie dem Gemüthe einzuprägen, iſt ſonach ſeine natürliche Aufgabe. — Viel weiter bringt auch ſelbſt die künſtliche Behandlung doch das Kind nicht. Denn, was geſchieht, indem der frühſte Unterricht ſchon die Kinder zum Urtheilen über die Gegenſtände führen will? Der Geiſt des Kindes geht nur auf die einzelnen Gegenſtände, und von einem auf den andern über; fixirt man auch mit ihm einen Gegenſtand für die Betrachtung, ſo heftet er ſich an die Oberfläche, die man ihn auch mit einiger Beſtimmtheit faſſen lehren kann. Fruchtlos aber iſt die Mühe, ihn zum Auffaſſen der inneren Verhältniſſe der Gegenſtände und der Gedanken und ihres allgemeinen Zuſammenhangs zu führen; und die Folge davon iſt, daß das Kind entweder ganz betäubt und in der That faſt dumm wird, oder daß es die Urtheile (weil es ſie weder ſelbſt zu finden, noch ſich anders als durch das Gedächtniß anzueignen vermag) nur lernt, und zum Nachbeter wird, und daß es, wenns hoch kömmt, ähnliche Urtheile zwar

vielleicht versucht und wagt, aber — eben weil es ein Kind ist — doch nur an der Oberfläche bleibt, und ein Schwätzer wird; wobei es meistens noch überdies ein Klügling ist, der anmaßend bessere Belehrung verachtet.

Vor diesem Fehler der modernen Pädagogik ernstlichst zu warnen, ist um so nöthiger, weil die Versuchung dazu so groß ist. Der Mensch gefällt sich überall in dem besonders, was er durch Kunst glaubt der Natur abgedrungen zu haben, und betrachtet so gern als reinen Gewinn, was er auf diesem Wege erringen zu können hofft. Bei jenem pädagogischen Kunststück aber findet sich noch überdies die Eitelkeit der Aeltern durch den Anschein früh gebildeter Vernunft der Kinder geschmeichelt und bestochen. Verblendet von der Freude, daß das Kind schon so vernünftig spricht, sehen viele Aeltern die Seichtigkeit des Geschwätzes und die Seelenlosigkeit der Nachbeterei nicht, vor der sie erschrecken würden, könnten sie die Erscheinung in ihrem ganzen Zusammenhang übersehen. Ich habe mehrmal schon, wenn ich meinen Unglauben gegen die bewunderte Methode laut werden ließ, Aeltern in großem Erstaunen erblickt, und die Schwierigkeit erkannt, die älterliche Eitelkeit für eine richtigere Ansicht zu gewinnen. Ich weiß also, daß so Manche, die dies lesen, glauben werden, daß sie mich leicht eines andern überzeugen würden, wenn sie mir nur ihre Kinder zeigen könnten. Allein ich kann so wenig ihrer Meinung seyn, daß ich vielmehr zum voraus weiß, bei ihnen denselben Fehler

der Methode auch noch von einer andern Seite zu finden, den ich ihnen hier mit vorrücken muß, ob er gleich nicht eigentlich den Unterricht sondern die Erziehung unmittelbar betrifft.

Die Sucht, die Kinder recht bei Zeiten vernünftig zu machen, zeigt ſich nämlich auch in der Mode der ſittlichen Bildung. Alles ſoll das Kind aus vernünftigen begriffenen Gründen thun: das nennt ihr das Vorrecht des vernünftigen Weſens! Und nun martert ihr euch und das Kind, ihm alle eure Gebote und Verbote vernünftig zu machen: ihr zeigt ihm alle eure Gründe, die ihr für das Kind geeignet haltet, und wollt es überzeugen, daß ihr ihm nur das Gute und das Rechte geheißen, damit es nun aus Ueberzeugung von dem Rechten eurem Befehl als ſeinem eignen folge. Das klingt gar ſehr vernünftig, und faſt erhaben! So werdet ihr die wahren Autonomen bilden, die, wie es der Vernunft gebührt, keinem andern Gebot, als ihrem eigenen, ſich unterwerfen! — Aber, ich bitte euch, ſehet doch genauer zu, was ihr thut. Ihr wollet das Kind vernünftig machen, und behandelt es, als ob es ſchon vernünftig wäre! Ihr werdet ſagen: „dadurch eben, und dadurch allein, wird die Vernunft gebildet, daß man ſie als Vernunft behandelt." Allein eben mit der halben Wahrheit dieſer Anſicht täuſchet ihr euch. Als Vernunft ſollt ihr freilich das Kind behandeln, denn nur ſo werdet ihr es zur Vernunft bilden. Aber heißt denn das Vernunft, dem Kinde unaufhörlich von Vernunft vorreden? Was bildet

denn in andern Kindern, mit denen nicht ein solch Geschwätz verführt wird, die Vernunft? Man meint heut zu Tage alle Virtuosität und alle Tugend mit Dociren und Predigen zu begründen, und es ist deswegen des Redens unter uns kein Ende: darüber wird das Handeln ganz vergessen. Fanget doch nur mit dem Handeln bei dem Kinde an, und lasset im Uebrigen seine Vernunft ihren Weg gehen. Ihr seyd euern Kindern die Vernunft, und was ihr ihnen saget, gilt ihnen wie ein Gesetz der reinen Vernunft. Was ihr ihnen gebietet, gilt ihnen als Vernunftgebot, und soll ihnen als ein solches gelten. Es bedarf also für sie keiner weitern Gründe zum Gehorsam: hier ist Vernunft, nicht erst über Gründe lang mit ihnen noch zu unterhandeln, vielmehr unbedingten Gehorsam zu verlangen. Glaubet nur nicht, daß ihr damit das Kind zwinget, ohne Grund zu handeln. Dann eben wäre es keine Vernunft, wenn ein solcher Zwang desselben möglich wäre. So gewiß es Vernunft ist, handelt es mit Grund, entweder mit dem allgemeinen noch unentwickelten Grunde, daß es dem Kinde zukomme zu gehorchen, oder mit dem schon entwickelten Gedanken, daß die Handlung gut seyn müsse, weil die Aeltern sie befohlen haben, und mit dem damit zugleich eintretenden Bestreben, den Grund selbst aufzusuchen. Dies bildet das Kind zum vernünftigen Handeln, während jenes unzeitige Gerede es nur zum Schwätzer und — ich darf es nicht verschweigen — vielleicht wohl gar zum Sophisten und zum Heuchler bildet. Zum Schwätzer: — denn, wer über alles, was er thun will,

erſt eine Predigt von den Gründen ſich zu halten hat, wird ſicher mehr im Leben ſchwatzen als handeln. Zum Sophiſten? — O ja! Glaubt mir nur; wenn das Kind erſt eine Fertigkeit darinn erlangt hat, die Motive ſeiner Handlungen in Verſtandesgründe (meiſtens von den nützlichen oder ſchädlichen Folgen der Handlungen hergenommen) aufzulöſen, wird es bald für alles, was es gern thun oder nicht thun möchte, reich genug an Scheingründen ſeyn, womit es euch ſelbſt oft in Verlegenheit ſetzen wird. Und durch euer eignes Beiſpiel, da ihr öfters in den Fall kommet, dem Kinde nicht den wahren, wenigſtens nicht den ganzen Grund eurer Gebote ſagen zu können, wird es in dieſem Fehler nur noch mehr beſtärkt, ſobald es ſich nur einmal von euch in den Gründen getäuſcht gefunden hat. Zum Heuchler? — Allerdings auch dahin kann, beſonders bei einem verſteckten Charakter, das frühzeitige Räſonniren über die Beweggründe des Handelns verführen; das Kind lernt bald ſeines Herzens Triebe in ein günſtiges Licht ſtellen, und ſelbſt unlautere Zwecke mit lauteren Gründen bemänteln, mit denen es Andere und bisweilen auch ſich ſelbſt täuſcht.

Doch, für meinen Zweck iſt es hier hinreichend, den Nachtheil wenigſtens angedeutet zu haben, den die zu frühe Erweckung des Urtheils bei dem Kinde nicht bloß in intellectueller, ſondern auch ſogar in moraliſcher Hinſicht hervorbringen kann. Nachdem dadurch vorläufig auf eine der nachtheiligſten Anwendungen des obigen philanthropiniſchen Grundſatzes auf-

merksam gemacht worden, komme ich zu der Untersuchung der Hauptfrage zurück: welches das wahre Verhältniß des Erziehungsunterrichts zu der natürlichen Geistesentwickelung des Lehrlings sey?

Der Erziehungsunterricht, als künstliche Einwirkung auf den Geist der Lehrlinge, kann sich zur Aufgabe machen, erstens entweder alle einzelnen Geisteskräfte oder nur die vorzüglichsten derselben zu üben, die minder wichtigen dagegen sich selbst zu überlassen, zweitens in beiden Fällen entweder die natürliche Entwickelung bloß zu leiten und zu fördern, oder den Gang der natürlichen Entwickelung zu beschleunigen. — Gleich bei der erstern Rücksicht zeigt sich aber, daß man in Gefahr ist, sich in willkürliche Bestimmungen der Psychologen zu verwickeln. Welches sind denn die einzelnen Geisteskräfte, die wir üben wollen? kennen wir sie alle so bestimmt? lassen sie sich für die Uebung isoliren? welches sind die vorzüglichsten? welches die minder wichtigen? Wer sich mit den Enumerationen eines psychologischen Compendiums begnügt, wird allerdings mit diesen Fragen nicht in Verlegenheit kommen; er findet unter der Eintheilung in höhere und niedere Seelenvermögen alles schon classificirt, wie ers braucht. Aber, wer sich je besonnen hat, daß z. B. Gedächtnißkraft, die er unter den niedern Seelenkräften rubricirt findet, sogar als die Wurzel des gesammten Bewußtseyns unsrer Zeitexistenz betrachtet werden muß; daß die Einbildungskraft, der in der

nämlichen Claſſe ihre Stelle angewieſen worden, als das Leben des Geiſtes gelten kann, u. ſ. f. dem muß ſchon deshalb jene Claſſification als willkürlich und einſeitig, und in jedem Fall als untauglich erſcheinen, darauf eine Theorie der Behandlung des Geiſtes zu gründen. — Eben ſo findet man ſich in Abſicht auf den zweiten Punkt verlaſſen, wenn man fragt: welches denn der natürliche Gang der Entwickelung der Geiſteskräfte ſey? ob ſie alle zugleich, oder einige früher, andre ſpäter ſich entwickeln? und welches die früher, welches die ſpäter erſcheinenden ſeyen? Man hört in Abſicht auf dieſen zweiten Punkt ſogar die metaphyſiſche Behauptung einmiſchen: daß, da das Kind Vernunft ſey, in demſelben auch alle Seelenvermögen zugleich vorhanden ſeyn müſſen, und ſich eben ſo wenig ein Punkt ſeines Daſeyns denken laſſe, in welchem ihm ein Seelenvermögen fehle oder ein Seelenvermögen neu in ihm entſtehe, als ſich denken laſſe, daß ſeinem Leib ein neues Glied anwachſe. Und daraus folgert man: daß alſo auch der Erziehungsunterricht auf gleichzeitige Uebung aller Seelenkräfte Rückſicht zu nehmen habe.

Wollten wir auf dergleichen ſpeculative Sätze und Eintheilungen die Entſcheidung unſrer Frage ſtützen, und es dabei uns bequem machen, die Unterlage, die wir aus der Metaphyſik und Pſychologie borgen, ohne weiters als zuverläſſig vorauszuſetzen, ſo könnten wir ohne Zweifel leicht fertig werden, und wären auch durch die pädagogiſche Obſervanz und Verjährung allenfalls hinreichend gedeckt. Wollten wir aber ſo gründlich

seyn, die Grundlage selbst zu untersuchen, so ist klar, daß wir nach den einmal schon oben erregten Bedenklichkeiten nicht umhin könnten, uns mit Metaphysikern und Psychologen in einen weitaussehenden Streit einzulassen, der uns am Ende schwerlich zum Ziele führen dürfte. Zum Glücke aber zeigt sich uns in dieser Verlegenheit ein Ausweg, der uns einen ruhigeren Ausgang verspricht.

Die Behauptungen der Metaphysiker und Psychologen lassen wir auf ihrem Grund oder Ungrund beruhen. Sicherer wenigstens, wenn auch nicht ganz untrüglich, wird es immer seyn, wenn wir uns an die einfachen Beobachtungen halten, welche eine längere Erfahrung an die Hand giebt. Diese aber ergeben in Absicht auf unsre Untersuchung, daß die Seelenkräfte des Kindes sich nicht durchaus gleichförmig und gleichzeitig entwickeln, daß das bestimmte Hervortreten der einen früher, der andern später geschieht. Nun entsteht freilich, wenn man weiter fragt: in welcher Ordnung geschieht das Hervortreten derselben? die vorige Verlegenheit. Denn, sagen wir: zuerst zeigt sich die Gedächtnißkraft, dann die Urtheilskraft, u. s. w. so denkt man gleich wieder an die willkürlichen Bestimmungen, welche die Psychologen von diesen Kräften gegeben haben, und die Folge davon ist, daß man sich nicht nur durch die scharfe Abtrennung, welche in der psychologischen Abstraction liegt, wieder von dem Geiste des Lehrlings eine unrichtige Vorstellung macht, sondern auch sich einbildet, es lasse sich wirklich eine

ſolche einzeln gedachte Kraft einzeln gleichſam herausheben, und wie ein Schuh über einen Leiſten ſchlagen. Dagegen giebt es, da wir doch die bekannten Worte zur Bezeichnung nicht entbehren können, kein anderes Verwahrungsmittel, als daß man ſich unausgeſetzt vergegenwärtige, daß die iſolirten Abſtractionen nicht iſolirte Theile eines mechaniſchen, ſondern unterſchiedene Functionen eines organiſchen Ganzen bezeichnen; woraus ſich dann von ſelbſt die praktiſche Folgerung ergiebt, daß man auch die künſtliche Richtung und Behandlung einer ſolchen Function nicht iſolirt vornehmen könne, ſondern immer mittelbar auch auf das Ganze wirke. Daran müſſen wir uns halten, daß keine Anlage des Geiſtes iſolirt ausgebildet werde, daß alle Seelenkräfte eine Veränderung leiden, wenn eine derſelben verändert wird, daß der Geiſt, an welchem einzelnen Objecte, nach welcher einzelnen Richtung man ihn auch übe, immer im Ganzen zugleich erweitert werde, da er ein Organismus iſt, in welchem jede einzelne Bewegung ſich dem Ganzen nach den Geſetzen ſeines ſyſtematiſchen Zuſammenhangs mittheilt. Damit ſoll jedoch nicht behauptet werden, daß eine künſtliche Einwirkung auf den Geiſt nicht das natürliche Gleichgewicht ſeiner Kräfte ſtören könne; — was allerdings durch unläugbare Erfahrungen widerlegt würde: — ſondern es ſoll nur von der einen Seite daran erinnern, daß der Lehrer gewöhnlich die Wirkung ſeines Unterrichts unrichtig berechne, indem er auf den Geiſt des Lehrlings wie auf eine Maſchine einwirken zu können glaubt, ohne die Reactionen zu bedenken, durch welche der geiſtige Organiſmus das

gestörte Gleichgewicht herzustellen selbstständig strebt; von der andern Seite soll damit vorläufig gewarnt werden, nicht in der Bedeutung mechanischer Abtrennung zu nehmen, was hier von abgesonderten Uebungen des Gedächtnisses, des Urtheils u. s. w. zu sagen ist.

Betrachten wir nun die intellectuellen Anlagen und Kräfte des Lehrlings, die das Object der künstlichen Einwirkung des Erziehungsunterrichts ausmachen, aus dem Gesichtspunkt der hier vorangeschickten kurzen Erörterung, so finden wir sie in dem natürlichen Gang ihrer stufenweisen Entwickelung in folgender Ordnung hervortreten: 1) Auffassen des Einzelnen, 2) Verbinden von Einzelnem, 3) Trennen von Verbundnem und Einzelnem, 4) Wiederverbinden von beidem, und Verknüpfen zu einer höheren Einheit. Will man nun diese unterschiednen Functionen des freien Denkens mit metaphysischen Kunstausdrücken durch **Thesis, Analysis** und **Synthesis** bezeichnen, oder in der psychologischen Kunstsprache durch **Anschauung, Gedächtniß, Urtheil** u. s. w. ausdrücken, so ist dagegen nichts einzuwenden, wenn man sich nur die Ansicht klar erhält, daß die gemachte Unterscheidung der geistigen Functionen nicht eine Trennung des Geistes in einzelne zu isolirende Theile ist.

Der bezeichneten Ordnung nun zufolge wäre unsre Frage so zu stellen: soll der Unterricht, als die künst-

liche Entwickelung der intellectuellen Kräfte des Lehrlings, ſich genau an jenen Stufengang der natürlichen Entwickelung derſelben halten, und ſich auf Uebung und höhere Ausbildung der von der Natur bereits entwickelten Fertigkeiten beſchränken, oder ſoll er eben darein ſeine Kunſt ſetzen, der Natur in ihrer langſamen Entwickelung zu Hülfe zu kommen, und diejenigen Fertigkeiten, die ſie ſpäter entwickelt, durch vorläufige Uebung früher zur Reife zu bringen? Oder, wenn wir uns jener gewöhnlichen Terminologie bedienen wollen: ſoll der Unterricht ſich auf Gedächtnißübung beſchränken, oder ſoll er mit Umgehung dieſer Uebung ſogleich die Verſtandesübung zu ſeiner Hauptaufgabe machen?

Darinn ſind ſich die Grundſätze der beiden Unterrichtsſyſteme über dieſen Punkt entgegengeſetzt, daß nach der älteren Methode die Gedächtnißübungen, nach der neueren die Verſtandesübungen die Hauptbeſchäftigung des Erziehungsunterrichts ausmachten. Fragt man nun: welche von beiden Anſichten die richtige ſey? ſo läßt ſich gleich auf den erſten Anblick erkennen, daß beide inſofern unrichtig ſeyen, als jede nur die Eine Art von Uebung für den ganzen Umfang des Erziehungsunterrichts beſtimmen will. Wenn der Unterricht, anſtatt die Geiſteskraft, die in dem natürlichen Gange der Geiſtesentfaltung zuerſt hervortritt, zu üben, die ſpäter ſich entwickelnde zu wecken und hervorzuheben ſucht, ſo iſt dies Verfahren nicht weniger einſeitig, als wenn er, nachdem ſchon

die Periode einer später sich entfaltenden Geisteskraft eingetreten ist, noch bei der erstern Uebung beharrt. Selbst wenn man auch den Grundsatz einräumen wollte, daß die Kunst des Unterrichts der Natur gleichsam vorgreifen und die Geistesentwickelung beschleunigen solle, — was noch bedenklichen theoretischen und praktischen Zweifeln unterliegt — würde man doch nicht läugnen können, daß es nachtheilig sey, die Uebung der früher entwickelten intellectuellen Functionen, namentlich die des Gedächtnisses, ganz zu vernachlässigen; so wie im Gegentheile niemals streitig gewesen ist, daß der Erziehungsunterricht, wenn er sich ausschließend auf Gedächtnißübung beschränke, eine große Lücke in seiner Kunst sich zu Schulden kommen lasse: wie denn auch nur die höchste Ausartung des Humanismus der Vorwurf trifft, daß er auch den späteren Unterricht bei bloßer Gedächtnißübung habe bewenden lassen.

Daß der Erziehungsunterricht die Uebung aller intellectuellen Functionen des Geistes sich zur Aufgabe zu machen habe, wäre demnach gar nicht weiter zu bezweifeln. Die Frage wäre nur noch: ob er sich genau an den Gang der natürlichen Entwickelung derselben zu halten, oder nach einer kürzeren Uebung der früher hervortretenden Fertigkeiten sogleich zur Erweckung der später nachfolgenden Anstalt zu treffen habe?

Es ist bekannt, mit welchem entschiedenen Beifall die letztere Methode unter uns aufgenommen worden, mit welchen Lobpreißungen der Philanthropinis-

mus vorzüglich aus dem Grunde überall gefeyert wird, weil er, den Unterricht ſogleich faſt ausſchließend mit Verſtandesübungen beginnend, die Kinder ſo ausgezeichnet frühe zu Verſtande bringe. Aber es iſt eben deshalb nur um ſo nöthiger, ſich gegen jenen Mißbrauch und das Vorurtheil, worauf er gegründet iſt, laut zu erklären; und, obgleich ſchon oben vorläufig ſowohl auf die Nachtheile jener Methode als auf die beſondern Einflüſſe, denen ſie die weitverbreitete Begünſtigung hauptſächlich zu verdanken hat, hingedeutet worden, ſo müſſen doch hier die Gründe gegen dieſelbe noch ausführlicher vorgelegt werden.

Fürs erſte, was jene Methode verſäumt, indem ſie die, dem naturgemäßen Gange der Geiſtesentwickelung zufolge hauptſächlich der Gedächtnißübung beſtimmte, Unterrichtszeit dieſer Beſtimmung entzieht, und zu Verſtandesübungen verwendet, iſt keinesweges ſo gering zu achten. Indem ſie der Natur gleichſam vorgreift, und dagegen das, was von der Natur gegeben iſt, vernachläſſiget, verurſacht ſie einen unerſetzlichen Verluſt. Aber eben darinn liegt das Vorurtheil, das jenen Mißbrauch begünſtiget: man hält das Verſäumte weder für einen Verluſt, noch für unerſetzlich. Beides aber iſt in der That gegründet.

Zunächſt, die Unerſetzlichkeit des Verſäumten läßt ſich aus mehr als Einem Grunde nicht bezweifeln. Uebergeht der Unterricht die frühere Zeit, in welcher

die erwachende intellectuelle Thätigkeit vorherrschend zum Auffassen des Einzelnen geneigt ist, und dieser Trieb sich in der dem Kinde eigenthümlichen Wißbegierde zeigt; versäumt er diese Entwickelungsperiode, in der das Gedächtniß (das Verbinden des Einzelnen) die meiste Bildsamkeit hat, ohne von dieser entwickelteren Geistesthätigkeit den möglichsten Vortheil zu ziehen: so ist für den Lehrling dieser Vortheil unwiederbringlich verloren. Mit aller Anstrengung bis zur Quaal bringt er es, wenn jene Periode der Bildsamkeit der Kraft vorüber ist, nicht mehr dahin, zu lernen, was er in der früheren Periode mit geringer Mühe gelernt hätte. Das Allerschlimmste aber ist, daß er nicht nur das nicht gelernt hat, was er hätte lernen können, sondern daß er auch sogar das Geschick zu solchem Lernen verloren hat: die Kraft, die er zur rechten Zeit nicht geübt, steht ihm späterhin nicht mehr zu Gebot, und läßt sich selbst mit aller Anstrengung so nicht wieder herstellen, wie sie, in dem naturgemäßen Gange der Entwickelung ergriffen und geübt, würde geworden seyn; sie ist durch die versäumte Uebung entweder so gut wie verloren gegangen, oder sie ist etwas ganz anderes geworden.

Es ist aber noch eine andre, gewöhnlich nicht genug beachtete, Hauptrücksicht, aus welcher die Schwierigkeit erhellt, die Versäumnisse der früheren Unterrichtsübungen später wieder einzubringen. Der beim ersten Erwachen des Geistes vorherrschende intellectuelle Trieb geht zwar auf das Fassen des bestimmten Ein-

zelnen, aber weder auf das Fixiren deſſelben zur beſtimmten Anſchauung, noch auf das Behalten des Fixirten. Beide letztere Functionen liegen nicht in jenem Triebe, ſondern müſſen durch den Entſchluß zu Stande gebracht werden. Daraus erklärt ſich auch die Ueberwindung, die es koſtet, den Lehrling dazu zu bringen. Jener Entſchluß und die Ausführung deſſelben erfordern eine Kraftanſtrengung, die der Lehrling als Mühe fühlt, zu der er eben darum ſich nicht leicht entſchließt. Schon das momentane Fixiren einer Vorſtellung, um ſie näher zu betrachten, das Hemmen der natürlichen Flüchtigkeit, mit der die jugendliche Phantaſie von Gegenſtand zu Gegenſtand überſpringt, wird dem Kinde ſchwer. Noch mehr aber iſt das Memoriren ihm eine Laſt, der es ſich gern entzieht, und zu der es nur mit Zwang gebracht werden kann. Wenn nun der frühere Unterricht verſäumt, den Lehrling in dieſer Anſtrengung ſeines Willens zu üben, ſo wächſt auch von dieſer Seite die Schwierigkeit, die nöthige Fertigkeit in jener Uebung zu erlangen; und je länger die Uebung verſchoben, je ſpäter das Kind dazu angehalten wird, deſto ſchwerer wird ſie ihm, deſto weniger iſt zu hoffen, daß das Verſäumte nachgeholt werde, da nicht nur einer bekannten Erfahrung zufolge die Gewöhnung des Willens mit den Jahren an Schwierigkeit zunimmt, ſondern auch die abnehmende Bildſamkeit der intellectuellen Kraft den Entſchluß zur Anſtrengung derſelben von Tag zu Tag mehr erſchwert.

Aus diesem zweifachen Grunde ist es also ungültig, wenn die modernen Pädagogen meinen: „der Lehrling verliere durch das Unterlassen jener früheren Uebungen nichts; indem er dafür etwas anderes lerne, was Andere, die mit jenen Uebungen den Anfangsunterricht hinbringen, erst später lernen müssen, könne er das früher aufgeschobne Geschäft leicht nachholen, und um so leichter, da er es mit um so mehr Verstand treiben könne, während es eben dadurch in den früheren Jahren eine so unsägliche Marter werde, weil das Kind es noch gar nicht recht anzugreifen wisse." Die oben entwickelten Gründe haben unstreitig klar genug dargethan, daß sich auch darinn die Ordnung der Natur nicht nach Willkür verkehren lasse. Man kann aber, zugleich in Rücksicht auf die letztere Wendung, die dem Gegenargument gegeben worden, auch noch insbesondre geltend machen, daß vielmehr eben durch jene Verkehrung der natürlichen Ordnung den Lehrlingen eine Marter für das ganze Leben bereitet werde, indem einestheils die auch später nicht nachgeholte Gedächtnißübung sie an jedem umfassenden Geschäft hindert, anderntheils aber der Versuch des späteren Nachholens des Versäumten mit um so bitterer Aufopferung verknüpft ist, da der Lehrling, nachdem er einmal zum Räsonnement über die Gegenstände angeleitet, und zu dieser freieren Bewegung des Geistes gewöhnt worden, nicht nur mit verdoppeltem Widerwillen zu der mechanischen Beschäftigung des Memorirens zurückkehrt, sondern auch sogar mit aller Anstrengung doch meistens seinen Zweck nicht mehr erreicht.

Sodann, was die Meinung betrifft, daß die Versäumniß jener von der Natur geforderten früheren Unterrichtsübungen nicht als ein bedeutender Verlust zu betrachten sey, so läßt sich auch diese leicht als grundlos zeigen.

In Absicht auf das Fixiren der Gegenstände kann man zwar allenfalls behaupten: „daß dies eben so wohl durch die Verstandesübungen zur Fertigkeit erhoben werden könne, und sogar noch bestimmter geübt werde, indem man das Kind mehr gewöhne, Gegenstände der äußeren Anschauung für die Beobachtung zu fixiren." Allein die Ansicht ist nur halb wahr. Bei materiellen Naturgegenständen zwar, die ihrer ruhenden Natur zufolge für die Betrachtung still stehen, mit Beobachtung zu verweilen, lehren jene Uebungen; geistige Gegenstände aber, die vermöge ihrer beweglichen Natur für die Betrachtung erst fixirt werden müssen, zur Verstandesübung festzuhalten, setzt vielmehr schon Gedächtnißübung voraus. Es ergiebt sich daraus also sogar ein neuer Nachtheil der versäumten früheren Uebung des Gedächtnisses, daß nämlich selbst der wichtigere Theil der Verstandesübung darunter leidet.

Eben so kann man in Absicht auf das Memoriren zwar allenfalls behaupten: „daß es durch die Verstandesübungen entbehrlich werde, indem es sogar weit zweckmäßiger sey, die Masse von Kenntnissen in allgemeinen Uebersichten zu fassen, als sich mit mechanischem

Einlernen der einzelnen Gegenstände abzugeben, welches nicht einmal zu einer allgemeinen Uebersicht verhelfe, wenn nicht die Verstandesübung hinzukomme, welche erst Ordnung und Einheit in die Masse der mit dem Gedächtniß gefaßten einzelnen Kenntnisse bringe. Außerdem sey es eine selbst sprichwörtlich gewordne Erfahrung (beati memoria exspectant iudicium), daß vorherrschende Gedächtnißfertigkeit der Urtheilskraft, die doch die edlere und wichtigere intellectuelle Kraft des Menschen sey, Abbruch thue." Allein was das Erstere betrifft, so ist es eine ganz irrige Meinung, daß allgemeine Uebersichten die Kenntniß des Einzelnen entbehrlich machen; vielmehr, wenn die allgemeinen Begriffe, Grundsätze, Classificationen, mit welchen man das Einzelne zu beherrschen sich einbildet, (die übrigens doch selbst auch im Gedächtniß festgehalten seyn wollen, und insofern Gedächtnißfertigkeit voraussetzen!) nicht bloße hohle und todte Formeln seyn sollen, so müssen sie mit der lebendigen Anschauung des Einzelnen verbunden seyn, die nur durch ein geübtes Gedächtniß möglich ist. Was aber die zweite Einwendung betrifft, so beruht sie auf einem bloßen Vorurtheil. Will man als eine psychologische Beobachtung geltend machen, daß man Individuen findet, bei denen sich mit einem außerordentlichen Grade von Gedächtnißkraft ein fast gänzlicher Mangel an Urtheilskraft verbinde, so hat man um so mehr unrecht, dies als ein psychologisches Gesetz auszusprechen, da zum mindesten eben so viele Beispiele von Menschen aufgestellt werden können, bei denen mit dem eminentesten

Gedächtniß die tiefſte und ausgebreiteteſte Denkkraft verbunden iſt: und man darf ſich auf die unläugbare Erfahrung berufen, daß die größten Köpfe aller Zeiten durch ihr Gedächtniß ausgezeichnet waren, und nur durch dieſen Vorzug zu leiſten vermochten, was ſie Großes geleiſtet haben. Dem ſprichwörtlichen Ausdruck von Geringſchätzung der Gedächtnißfertigkeit können wir den Ausſpruch eines alten Philoſophen, dem Niemand Urtheilskraft abſprechen wird, entgegenſetzen: tantum scimus, quantum memoria tenemus! Die Geringſchätzung der Gedächtnißkraft ſelbſt aber, als einer niederen, ſo wie dagegen die Ueberſchätzung der Urtheilskraft, als einer höheren intellectuellen Kraft, darf man unbedenklich für ein pſychologiſches Vorurtheil erklären. Uebrigens, wenn man uns auf die abſchreckenden Beiſpiele, die aus der alten Memorirmethode des Erziehungsunterrichts hervorgegangen ſind, verweiſen will, ſo läßt ſich mit vollem Recht erwiedern, daß dieſe nur gegen den Mißbrauch der Gedächtnißübung gelten, wo nämlich das Memoriren eigentlich das einzige Geſchäft des Unterrichts war, und wo man ſolches ganz maſchinenmäßig betrieb, ohne mit demſelben weder gleichzeitig noch auch ſpäterhin Verſtandesübungen zu verbinden. Und ſelbſt von jenem Mißbrauch des Memorirens darf man ſagen, daß er weniger Köpfe verdorben habe, als der moderne Mißbrauch der Verſtandesübungen; wie ſich auch daraus leicht erklären läßt, daß der beſſere Kopf das Memoriren nicht mechaniſch treibt, und an dem Erlernten aus eignem Antrieb Verſtandesübungen anſtellt, während er, nach

der modernen Weise von dem Lehrer an dem Gängelbande der sogenannten Verstandesübungen geführt, zugleich bei dem magern Stoff dieser Verstandesübungen aufgehalten wird, und, indem er nicht leicht aus eignem Antrieb Gedächtnißübungen anstellt, des reichhaltigeren Stoffes zu selbstthätigen Verstandesübungen entbehrt. — In der That ist es schon in formeller Hinsicht sehr wichtig, daß der Lehrling früh zu Gedächtnißübungen angehalten werde. Diese Uebung ist die einzige, die er selbstständig vornehmen muß, bei der ihm kein Anderer helfen kann, und zu der er sogar genöthiget ist, selbst eine Methode zu finden, wie er die Aufgabe am sichersten zu lösen vermöge. Schon deshalb ist es ein wesentlicher Verlust für die Geistesbildung des Kindes, wenn diese Uebung ganz vernachlässiget wird. Wie wenig vermag doch diesen Verlust die sogenannte Verstandesübung zu ersetzen, bei der dem Lehrling alles vordocirt, vormonstrirt, vordemonstrirt und voranalysirt wird, und er nur zum Auffassen, Nachsehen und Nachsprechen des Vorgezeigten und Vorgesprochenen Anleitung erhält, für selbstthätige Geistesbeschäftigung aber wenig Nahrung findet. Noch größer aber wird man den Verlust finden, den der Lehrling durch versäumte Gedächtnißübung leidet, wenn man ernstlicher erwägen will, daß nur der für recht unterrichtet gelten kann, der ein lebendiges Bild von dem ganzen Umfang seiner Kenntnisse sich zu erhalten vermag, daß insbesondre in allen ideellen Beschäftigungen nur der etwas bedeutendes zu leisten im Stande ist, der die ganze Reihe von Ideen, die zu dem Um-

kreis ſeines Geſchäftes gehören, mit Sicherheit und Feſtigkeit ſich gegenwärtig zu erhalten die Kraft hat, daß für ſo Viele das Gedächtniß der einzige Grund und Boden iſt, auf welchem die Ideen Wurzel für ſie zu faſſen vermögen, daß ſie ſelbſt von Gott und Tugend nur ſo viel mit klarem und lebendigem Bewußtſeyn feſthalten, als ſie davon in heiligen Geſängen und Sprüchen feſtzuhalten gelernt haben, daß überhaupt in dem eminenteſten Sinne des Worts der oben angeführte Ausſpruch wahr iſt: tantum scimus, quantum memoria tenemus!

Fürs zweite aber, was jene Methode für einen poſitiven Nachtheil bewirkt, indem ſie den ganzen Erziehungsunterricht in eine faſt ausſchließende Verſtandesübung verwandelt, verdient noch tiefere Beherzigung.

Die ſogenannten Verſtandesübungen, wie ſie der Philanthropinismus mit den Lehrlingen vorzunehmen pflegt, theilen ſich nach einer genaueren Unterſcheidung in Uebungen des Anſchauens und Uebungen des Urtheilens; und es iſt um ſo nothwendiger, dieſe Unterſcheidung feſtzuhalten, da beide Arten von Uebung meiſtens mit einander verbunden werden, ob man gleich von jeder derſelben einen eignen Zweck angiebt. Die Uebungen des Anſchauens beſtehen nämlich in dem künſtlichen Betrachten materieller Gegenſtände, und ſollen in dieſer Eigenſchaft den Zweck haben, den Sinn zu üben; die Uebungen

des Urtheilens aber bestehen in dem intellectuellen Zergliedern materieller Gegenstände, und sollen in dieser Eigenschaft den Zweck haben, den Verstand zu üben: in Absicht auf beide Uebungen aber findet man fast immer dasselbe Object und dieselbe Form der Betrachtung angewendet.

Wenn wir nach der obigen Ansicht von der natürlichen Entwickelung der intellectüellen Anlagen die Uebungen des Anschauens mit dem Auffassen des Einzelnen, die Uebungen des Urtheilens mit dem Analysiren des Einzelnen vergleichen; so müßten wir allerdings diese Methode, die den Unterricht gleich an die erste Erscheinungsart der intellectuellen Thätigkeit anschließt, naturgemäßer finden als die entgegengesetzte, die von besondern Uebungen des Anschauens gar nichts wissen will, und wir müßten eben so wohl dies der letzteren Methode als einen wesentlichen Mangel anrechnen, als daß sie überhaupt auf die Uebung der Sinne gar keine Rücksicht nahm. Allein, wie man auch den Vorwurf stelle und ausdrücke, so trifft er doch entweder nicht zur Sache, oder er ist in einem ganz andern Sinn wahr, als er in jener ersten Methode genommen wird.

Daß der Unterricht alle intellectuellen Anlagen des Kindes üben solle, ist eine ungegründete Forderung; vielmehr ist es ein unweiser Zeitverderb, sich mit Uebungen aufzuhalten, die der natürliche nothwendige

Gebrauch der Kräfte von ſelbſt mit ſich bringt. Warum ſollen wir denn Zeit damit verlieren, das Merken auf die Gegenſtände der Außenwelt in beſondern Uebungen des Anſchauens dem Kinde zu dociren, da ſeine erwachende Aufmerkſamkeit von Natur auf jene Gegenſtände gerichtet iſt, die es allenthalben umgeben und mit mächtigem Reiz anziehen? Oder warum ſollen wirs zu einer eigenen Aufgabe des Unterrichts machen, in beſondern Uebungen der Sinne das Kind — ich will nicht ſagen: überhaupt ſehen, hören, fühlen ꝛc. zu lehren; welches ohnehin um wenig verſtändiger wäre, als wenn wir es lebendig ſeyn lehren wollten; ſondern nur: — beſtimmter, ſchärfer ſehen, hören, fühlen ꝛc. zu lehren, da es nur Augen, Ohren ꝛc. aufzuthun braucht, um darinn jede nöthige Fertigkeit zu erlangen, und ſolche beſondre künſtliche Uebungen eines oder des andern Sinnes nur als Medicin bei dem einen oder dem andern Kinde, wo ein Sinn von Natur verwahrloſt iſt, eine Anwendung finden? Jener vermeinte Vorzug der neueren Unterrichtsmethode, daß ſie ſich auch auf ſolche Uebungen ausbreitet, iſt nur ein neuer Beweis, daß man ſich in nichtswürdiger Künſtelei gefällt. Oder ſind wir wirklich ſchon ein ſo entnervtes und entartetes Geſchlecht, daß man, was ſonſt nur als Heilmittel für Schwächlinge angewendet wurde, uns als allgemein nothwendiges pädagogiſches Mittel vorſchlagen darf? —

Von einer andern Seite hat wohl der Vorwurf Wahrheit, inwiefern nämlich die ältere Unterrichtsme-

thode allerdings zu wenig Rücksicht darauf genommen hat, theils überhaupt den contemplativen Sinn für die Außenwelt, theils insbesondre den Kunstsinn zu üben. Nimmt man aber den Vorwurf in dieser Bedeutung, dann paßt er wenigstens nicht hierher, und wird wahrhaftig durch jene modernen Uebungen des Anschauens am allerwenigsten gehoben, die genauer betrachtet nichts anderes als Zergliederungen einzelner materieller Naturgegenstände, und insofern in der That mehr Uebungen des Urtheilens als Uebungen des Anschauens sind, sonach dem angedeuteten wahren Bedürfniß gar nicht abzuhelfen vermögen.

Dagegen ist es nicht nur überflüssig, sondern sogar naturwidrig, mit solchen Uebungen des Anschauens den Erziehungsunterricht anzufangen, da die erste künstliche Uebung des Geistes vielmehr auf Verbinden einzelner Gegenstände in ihrer Ganzheit, als auf ein Zerlegen derselben in ihre Theile gerichtet werden muß. Es vereiniget sich aber in jener Methode des Philanthropinismus vorzüglich der zweifache Hauptfehler: daß der Lehrling erstens, indem er gleich von vorn herein auf die Außenwelt, auf die sein Geist die natürliche überwiegende Richtung hat, auch die künstliche Richtung erhält, die Innenwelt ganz aus dem Gesichte verliert; und zweitens ihm, indem man ihn auch an den Gegenständen der Außenwelt nur zum Zergliedern anleitet, der herrliche Sinn des ruhigen ungetheilten Fassens verbildet, und zu der

Kritiſirſucht der Grund gelegt wird, die Alles, ſey es geiſtig oder leiblich, nur mit analyſirendem Blicke betrachtet, und unfähig macht, irgend etwas in ſeiner Ganzheit mit ungetheiltem Gemüthe aufzunehmen; wodurch der Lehrling ſelbſt auch die Außenwelt aus dem Geſichte verliert, und es wenigſtens das Verdienſt dieſer Methode nicht iſt, wenn er noch etwas anderes übrig behält als die Fertigkeit, Fragmente der Außenwelt in ihren räumlichen Verhältniſſen zu faſſen.

Betrachtet man jene Uebungen des Anſchauens auch bloß in der erſtern Rückſicht, als künſtliche Richtung der Aufmerkſamkeit auf Gegenſtände der Außenwelt, ſo iſt ſchon von dieſer Seite der Nachtheil, den ſie für wahre Bildung des Geiſtes haben, unverkennbar. Zuvörderſt, indem ſo früh ſchon der Anfang damit im Unterricht gemacht werden ſoll, kann der natürlichen Fähigkeit des Lehrlings zufolge die Betrachtung nur auf der Oberfläche verweilen, und es iſt ſchon an ſich ein Verluſt, daß die koſtbare Zeit mit einer Beſchäftigung verbracht wird, die weder ernſthaft noch gründlich genug, und kaum etwas mehr als eine Spielerei iſt, bei welcher der Geiſt des Lehrlings weder formell noch materiell an rechter Bildung gewinnt. Sodann wird dadurch auch der Lehrling zu einer ernſtlicheren Anſtrengung nicht nur nicht vorbereitet und geſtärkt, ſondern vielmehr verwöhnt, die ſpielende Beſchäftigung mit Gegenſtänden, (die er als Liebhaberei treiben würde, wenn ſie ihm nicht zum Geſchäft gemacht würde,) als Geſchäft zu betrachten, ſo

daß er sich zur schwereren Beschäftigung dann schwer entschließt. Wann aber im Leben, und wo soll die Gewöhnung zu dem — nicht sowohl Schwereren, als vielmehr nur — Beschwerlicheren geschehen, wenn sie nicht in der frühen Jugend, wo der Zwang anwendbar ist, geschehen will? Der größere Nachtheil aber ist, daß eben damit der Unterricht, als künstliche Einwirkung auf den Geist, gleich von Anfang an seine Hauptaufgabe versäumt, der natürlichen Entwickelung der intellectuellen Thätigkeit die unentbehrliche Nachhülfe zu leisten, ihr die Richtung auf die Innenwelt zu geben.

Die einzigen Anschauungsübungen, die als künstliche Richtung des Geistes in jeder Art des ersten Unterrichts unentbehrlich sind, sind die an Gegenständen der Innenwelt, welche nicht wie die der Außenwelt von selbst der Betrachtung stehen, sondern erst zum Stehen gebracht werden müssen. Diese Uebungen müssen aber früh anfangen, ehe der Geist seine Bildsamkeit dazu durch überwiegende Richtung auf die Außenwelt verliert; und es ist deshalb doppelter Verlust, die Bildungszeit mit Außendingen auszufüllen, die dem Geiste, so lang er zu einer tieferen Betrachtung noch nicht reif ist, nichts zu geben vermögen, und ohnehin so unvermeidlich eine solche Breite unsers Lebens einnehmen.

Betrachtet man aber jene Uebungen des Anschauens in der andern Rücksicht, als künstliche Zer-

gliederung der Gegenſtände in ihre Theile, Eigenſchaften, Verhältniſſe ꝛc. wodurch man den Geiſt zweckmäßig anzuregen glaubt, ſo wird die Warnung doppelt nöthig, daß für die wahre Bildung des Geiſtes nichts Nachtheiligeres vorgenommen werden kann, als das zu frühe Wecken eines zergliedernden Räſonnements über die Dinge der den Lehrling umgebenden Welt. Schon dadurch wird das frühe Einführen des Lehrlings in eine Art von Anatomie der äußeren Gegenſtände verwerflich, daß es den ungetrübten klaren Sinn, der die Gegenſtände ohne widernatürliche Zerſplitterung ihrer freien Geſtalt anſpruchslos aufnimmt und, offen jedem Eindruck, den die ihm noch ungetheilte Natur giebt, unbefangen ſich der Welt erfreut, ſo früh ſchon unterbricht, und früher als es recht und gut iſt die Entzweiung in das kindliche Gemüth bringt. Soll uns zu der Unnatur die pädagogiſche Künſtelei verführen, daß wir ſelbſt dem Kinde nicht mehr ſeine Welt ein ungetrübtes Ganze bleiben laſſen wollen? Der junge Superklug, der den Baum, anſtatt ſich an ſeiner Geſtalt zu ergötzen, in Wurzel, Stamm und ſo weiter zergliedert und ſeine mathematiſchen Dimenſionen aufzählt, iſt ein Schiefkopf, der dem ungebildeten Naturkinde weit nachſteht, dem der Baum noch gar nichts weiter iſt als ein Ort, wo er Obſt und Vogelneſter ſucht.

Noch weit ſchlimmer iſt jedoch, daß jenes übereilte Hervorrufen des Räſonnements der ganzen Bildung des Lehrlings überhaupt eine falſche Richtung giebt.

Wie er die Naturgegenstände bloß als Object des Analysirens betrachten lernt, wird ihm bald Alles ohne Unterschied zum bloßen Gegenstand der Zergliederung und der Kritik. Diese unnatürliche Tendenz, alles zu kritisiren, alles und jedes, das Gedicht wie eine gelehrte Abhandlung, die Rede wie den scientifischen Vortrag, das Schauspiel wie ein gemeines Handwerksproduct ꝛc. bloß zum Gegenstand der Beurtheilung zu machen, dieses Unvermögen, irgend etwas rein und ungetheilt mit unbefangnem Gemüth aufzunehmen, diese heillose Verwöhnung, selbst bei den höchsten Werken der Natur und Kunst den Maßstab der Kritik nie vergessen und sich dem ungestörten Anschauen derselben hingeben zu können, — ist durch die ganze Richtung unsrer Cultur so weit unter uns verbreitet, daß man überall laut genug darüber klagen hört. Und gleichwohl will man nicht ernstlich daran denken, jene Hauptquelle davon, die in den so gerühmten Verstandesübungen unserer modernen Unterrichtsmethode liegt, endlich zu verstopfen? So lange wir nicht diese Methode wieder verlassen, kann jener Fehler nicht wieder ausgerottet werden. So lange wir unsre Kinder, vom frühsten Erwachen ihrer Geistesthätigkeit an, ausschließend damit beschäftigen, Gegenstände und Begriffe in ihre Theile aufzulösen, sie in ihre Elemente zu zerlegen, ihre Beziehungen aufzufassen u. s. w. dürfen wir uns wenigstens nicht wundern, wenn wir auch jenen Fehler bei unsern Kindern finden, wenn ihnen Nichts ganz bleibt, wenn Nichts von ihnen in seiner Ganzheit und Einheit gefaßt, mit Allem vielmehr ohne

Unterſchied, was ihnen vorkömmt, dieſelbe zur unabweislichen Gewohnheit gewordne Operation des Zerlegens vorgenommen wird. Und dies erfolgt ſelbſt unter den Händen der Meiſter in dieſer Zerlegungskunſt, (Verſtandesübung genannt): welche Oberflächlichkeit und unerträglich ſeichtes Räſonnement über Alles muß nicht erſt unter den Händen eines dieſer Kunſt nicht mächtigen Jüngers entſtehen?

Dahin alſo kommen wir mit unſerer Vermeſſenheit, den natürlichen Evolutionen der intellectuellen Anlagen mit unſern didaktiſchen Operationen künſtlich vorgreifen zu wollen!

Doch kann dies keinesweges ſo verſtanden ſeyn, daß der Erziehungsunterricht überhaupt weder die Urtheilskraft des Lehrlings üben, noch ihn zur Betrachtung der Außenwelt anleiten ſolle. Die Forderung iſt nur die: den naturgemäßen Gang der Entwickelung des Geiſtes einzuhalten, und ſich auf das Unentbehrliche zu beſchränken.

Der natürlichen Entwickelung der Geiſtesthätigkeit aber gemäß iſt, daß nicht mit der Theilung der Gegenſtände ſondern mit ihrer Verknüpfung angefangen werde. Und das Unentbehrliche iſt, den Lehrling zu den Uebungen an Gegenſtänden der Innenwelt zu führen, zu denen er weder durch einen äußeren Antrieb noch durch eignen freien Entſchluß gelangt. In dieſer zweifachen Beziehung nur iſt obige Behauptung der in

Anspruch genommenen Methode entgegengesetzt. Uebung der Anschauung aber und Uebung des Urtheils wird auch hier gefordert: nur soll nicht die letztere vor der erstern geschehen, und beide vorzugsweise an geistigen Gegenständen.

„Zuerst die Uebung der Anschauung," heißt uns: der Lehrling soll erst etwas lernen, ehe er räsonniren will. Er soll aber das Nöthige zuerst lernen, d. h. die geistigen Gegenstände. Uebung des Anschauens geistiger Gegenstände als frühere Unterrichtsübung ist keine andere als Gedächtnißübung. Zum selbstständigen Anschauen geistiger Gegenstände, d. h. zum selbstständigen Auffassen der Ideenwelt, ist der jugendliche Geist noch nicht reif, er muß vielmehr dazu erst geübt werden. Diese Uebung aber fordert, daß er vor allen Dingen geistige Gegenstände fixiren, zum Stehen bringen, lerne. Dazu ist nöthig, daß sie ihm objectiv werden; objectiv aber werden sie in den Darstellungen derselben durch die Rede, in den Aussprüchen, in denen sie von geweihten und begeisterten Menschen eine Form erhalten haben, durch welche sie objectiv geworden sind. In dieser objectiven Form Ideen in sich aufnehmen, heißt geistige Gegenstände sich zur Anschauung bringen, und in dem Memoriren solcher Aussprüche ist sonach die Aufgabe für den Anfangsunterricht gelöst. Je mehr dieser Art der Lehrling zu lernen angehalten wird, desto reicheren Stoff sammelt er für die zweite Hauptperiode des Unterrichts, die Uebung des Urtheils; wäh-

rend ſein Geiſt durch jene Beſchäftigung des Memo- rirens ſolcher Gegenſtände die mannichfaltigſte Uebung und Ausbildung andrer Art zugleich gewinnt.

Damit löſt ſich auch die Bedenklichkeit derer, die zwar gegen die Realien im Unterricht auch declamiren, aber wenn ſie angeben ſollen, was ſie denn zweck- mäßiges zu ſubſtituiren wiſſen, verlegen ſind und ver- ſtummen.

Die Uebung des Urtheils kann an geiſtigen Gegenſtänden früher angefangen werden, ohne die Nachtheile zu bewirken, die oben von derſelben Uebung der Kinder an Naturgegenſtänden angegeben worden ſind. Außerdem wird auch an geiſtigen Gegen- ſtänden das Urtheil tiefer und gründlicher geübt, als an irgend einem Gegenſtand der äußeren Anſchauung der Faſſungskraft des Kindes zufolge möglich iſt. Wenn wir dem Kinde z. B. in irgend einer Fabel oder in einer andern Erzählung ein Verhältniß des Rechts, der Pflicht, der Sitte ꝛc. vorhalten, und ſolche mit demſelben zergliedern, ſo wird dies die intellectuelle Thätigkeit des Lehrlings unſtreitig lebendiger aufregen, als durch irgend eine Zergliederuug einer äußeren An- ſchauung möglich wäre. Oder, um ein anderes Bei- ſpiel zu wählen, das den Sachfreunden zugleich die Wortübung in einem günſtigeren Lichte zeigen kann: wenn wir den Lehrling Wörter in ihrer etymologiſchen Bedeutung auffaſſen und deren Sinn nach dieſer Ab- leitung beſtimmen laſſen, ſo kann ſich daran eine

Schärfe und Pünktlichkeit des Urtheils bilden, die durch keine noch so scharfe Zergliederung irgend eines Sachgegenstandes erreicht zu werden vermag. Oder lassen wir den Lehrling den Unterschied sinnverwandter Wörter bestimmen; so ist dies abermals eine Uebung des Urtheils, die an keinem Realgegenstande in gleichem Maße zu erreichen steht.

Was die Uebung des Anschauens und Urtheilens an materiellen Gegenständen betrifft, so kann diese, nachdem das Auge des Geistes an Geistigem geübt und erstarkt ist, allerdings auch vorgenommen werden. In formeller Rücksicht kann sogar die höhere Bildung des Geistes, wenn einmal durch die frühere geistige Beschäftigung ein guter Grund gelegt ist, ebensowohl an Sachen als an Ideen fortgesetzt werden, indem von da an, wo die höhere Erkenntniß anhebt, auch die Sachen als Ideen zu betrachten sind. Der Unterricht kann sogar von dieser Periode an in zwei verschiedne Zweige getheilt werden, deren einer an Naturideen, und der andre an Geistesideen die höhere Ausbildung des Geistes fortsetzt. In materieller Rücksicht aber soll ohnehin der Erziehungsunterricht die Lehrlinge, nachdem sie dazu fähig geworden, auch zur Betrachtung der Außenwelt führen, weil es des Menschen überhaupt unwürdig ist, diese Welt, in der er lebt, gedankenlos zu durchwandern, die Wunder Gottes, die sie darbietet, nicht zu kennen, und die Erde nur wie einen Erdkloß zu betrachten. Der Erziehungsunterricht muß also allerdings auch dazu anlei-

ten, die Welt in ihrer Mannichfaltigkeit und Bedeutſamkeit, Erhabenheit und Wunderhaftigkeit, verſtändig zu betrachten. Aber dazu führt er nur den ſchon erſtarkten und zur reifen Ueberlegung geübten Geiſt. Und dazu wird er nicht viel Zeit zu verwenden nöthig haben; denn, außerdem daß der am Geiſtigen gereifte Geiſt das Aeußere mit Schnelligkeit faßt und überblickt, iſt es für die allgemeine Bildung zur Humanität auch ſchon genug, den Sinn dafür geweckt zu haben: es bedarf meiſtens nichts weiter, als ihm eine Richtung zur verſtändigen Betrachtung der Welt zu geben, wenn man zuvor ſchon dafür geſorgt hat, ihn ſo zu veredeln, daß er nicht durch kleinliche Anſichten des großen Gegenſtandes ſelbſt in das Geiſtloſe und Gemeine verſinke.

Anſchauung der Außenwelt, als Uebung des äſthetiſchen Sinnes, des Sinnes für große und ſchöne Naturformen, zu einer iſolirten Beſchäftigung zu erheben, hat der Erziehungsunterricht keine Zeit; aber er verbindet ſie mit den Kunſtübungen, die von dem modernen Unterrichtsſyſtem mit vollem Recht wieder als ein weſentlicher Theil der freien Bildung zurückgefordert worden ſind.

Endlich iſt nicht zu vergeſſen, daß die Aufgabe mit den Uebungen des Anſchauens und Urtheilens allein — wenn dieſe auch weder auf die Außenwelt noch auf die Innenwelt ausſchließend beſchränkt werden — noch nicht erſchöpft ſey; daß die höchſte Function der intellectuellen Thätigkeit, die Ver-

einigung des Einzelnen, Getrennten und Verbundenen in Einem Systeme zur höchsten Einheit des Denkens, den allerwichtigsten Theil der Aufgabe des Erziehungsunterrichts in seiner ganzen Vollendung ausmache. Es ist aber hier darüber nichts weiter hinzuzufügen, weil der Grundsatz, dem natürlichen Gang der Geistesentwickelung darinn vorzugreifen oder nicht, kaum einer Controverse unterworfen seyn kann.

Vierter Abschnitt.

Anwendung der allgemeinen Grundsätze auf die verschiednen Arten des Erziehungsunterrichts.

Es sind über diesen Gegenstand vorzüglich zwei Hauptcontroversen der beiden Unterrichtssysteme in nähere Erwägung zu ziehen, die, an sich durch ihren bedeutenden praktischen Einfluß auf die ganze Nationalbildung wichtig, auch theoretisch bemerkenswerth sind durch den Widerspruch, in welchem sie selbst gegen einander stehen.

1) Die eine betrifft den Grundsatz: daß der Erziehungsunterricht überhaupt nicht der Art sondern nur dem Grade nach verschieden sey.

2) Die zweite besteht in der Behauptung: daß der Erziehungsunterricht auf die künftige Berufsbestimmung vorzügliche Rücksicht zu nehmen habe.

I.

Gerade dann, wenn es als Zweck des Erziehungsunterrichts betrachtet werden müßte, die Lehrlinge zu ihrer künftigen Berufs- und Lebensbestimmung direct vorzubereiten und zu bilden, könnte die Artverschiedenheit desselben, sowohl in der Behandlung als in der Wahl der Unterrichtsgegenstände, gar keinem Zweifel unterliegen. Wie sollte denn eine und dieselbe Art des Unterrichts für den künftigen Gelehrten z. B. wie für den zum Handwerker bestimmten Lehrling durch bloße Gradverschiedenheit zweckmäßig gemacht werden können?

Darüber kann wenigstens im Allgemeinen kein Streit seyn, daß der Lehrling, dessen künftige Bestimmung vorzugsweise Kopfarbeit seyn wird, eine von derjenigen verschiedne Uebung bedürfe, die dem Lehrling nöthig ist, dessen künftige Bestimmung Handarbeit seyn soll. Man könnte zwar sagen: „der Eintheilungsgrund selbst sey höchst mangelhaft, es gebe für den Menschen keine bloße Handarbeit, und die Erziehung eben soll dafür sorgen, daß es keine bloße Handarbeit mehr gebe, daß alle Handarbeit zugleich Kopfarbeit werde, daß jedes Geschäft nicht nur mit Nachdenken und Ueberlegung überhaupt, sondern ausdrücklich auch nach den bestimmten Gesetzen und Regeln geschehe, welche wissenschaftlich dafür aufzustellen seyen, daß mit einem Wort alle Praxis sich auf deutliche Kenntniß der Theorie stütze." Allein dieser Einwurf ist in Absicht auf unsre Behauptung von keinem

Belang, da die Zweideutigkeit nur auf einer Verwechselung von Eintheilungsgründen beruht, die sich leicht heben läßt.

Die ganz gemeine Eintheilung der Berufsarbeiten in Kopf- und Handarbeiten, welche das Instrument zum Eintheilungsgrunde nimmt, und hier um so zweckmäßiger angewendet wird, da es eben auch das Instrument ist, auf dessen Bildung die Erziehung eine besondre Rücksicht zu nehmen hat, erschöpft allerdings nicht den Begriff, auf den es hier ankömmt; es muß zugleich die Eintheilung der Berufsthätigkeit in Beziehung auf ihr Object sowohl als auf ihre Form in Betrachtung gezogen werden.

Nehmen wir die Eintheilung der Arbeit nach ihrem Object, so bezieht sie sich entweder auf die Innenwelt (das Geistige) oder auf die Außenwelt (das Materielle), und ist in der erstern Beziehung vorzugsweise geistige Arbeit (in zweifacher Bedeutung, sowohl in Rücksicht des Objectes als des Instrumentes,) in der zweiten Beziehung aber in Rücksicht des Objectes materielle Thätigkeit, die in Rücksicht des Instruments entweder als körperliche Arbeit (Handarbeit) betrachtet wird, obgleich auch der Geist dabei geschäftig ist, oder als intellectuelle Thätigkeit, inwiefern der Körper dabei nicht geschäftig ist, obgleich sie sich auf die Körperwelt bezieht. Nehmen wir aber die intellectuelle Thätigkeit überhaupt in Beziehung auf ihre Form, so ist

sie entweder betrachtend oder hervorbringend (theoretisch oder praktisch). Beide, bezogen auf das Object überhaupt, zerfallen in die besondre Eintheilung: betrachtende Thätigkeit, in Beziehung auf die Innenwelt speculativ, in Beziehung auf die Außenwelt contemplativ; hervorbringende Thätigkeit, in Beziehung auf die Innenwelt productiv, in Beziehung auf die Außenwelt operativ. — Durch diese umständlichere Erörterung hebt sich jedoch nicht nur die Zweideutigkeit des Gegensatzes zwischen Kopf- und Handarbeit auf, sondern es läßt sich nach derselben auch leichter die Verschiedenheit der Arbeiten überhaupt übersehen, auf die es vornehmlich ankömmt, wenn man von den Rücksichten spricht, die der Erziehungsunterricht auf künftige Berufsbestimmung der Lehrlinge zu nehmen habe.

Wenn nun dieser Eintheilung zufolge die Lehrlinge als zu der einen oder andern, der Art nach verschiednen, Berufsarbeit bestimmt betrachtet werden müssen, und der Erziehungsunterricht darauf Rücksicht zu nehmen hat, so scheint es gar nicht zweifelhaft, daß auch der Erziehungsunterricht der Art nach verschieden seyn müsse.

Wenn bei dem Individuum, dessen Beruf auf Erden die Innenwelt betrifft, und also entweder speculative oder productive geistige Beschäftigung ist, unstreitig vorzugsweise die Geschicklichkeit erfordert wird, das Gebiet des Geistes zu deutlicher und be-

stimmter Anschauung zu bringen, die Geistesideen entweder objectiv zu machen, sie für Andre auszusprechen und darzustellen, oder sie in ihrer Objectivität, in der von Andern bewirkten Darstellung derselben, lebendig und klar aufzufassen, und ihnen Anwendung und Einfluß auf die Bestimmung der geistigen Existenz des Menschenstaates zu geben: so ist unstreitig auch für einen solchen die Uebung zu dieser Geschicklichkeit ein Haupterforderniß. Wer die Wahrheit verkünden, Gesetze geben, den Staat verwalten, das Recht handhaben ꝛc. soll, muß vor allen andern der Geistesideen fähig und der Geistesideen Meister seyn; der muß im Stande seyn, sie objectiv zu machen, sie in Begriffe zu fassen, die geistigen Verhältnisse in ihren feinsten Unterschieden zu erkennen, in ihren verwickeltsten Beziehungen klar zu sondern, sie in ihrem Zusammenhang unter sich und mit der Grundidee, als ihrem Princip, sicher zu ergreifen und fest zu halten, den Fall unter die Regel, die Regel unter das Princip zu subsumiren, u. s. f.

Alles dies erfordert schon eine Geistesübung von ganz andrer Art als selbst die damit am nächsten verwandte (contemplative) Geistesbeschäftigung mit der Außenwelt. Wer die Aufgabe hat, die Außenwelt (betrachtend) in allen ihren Gegenständen und Verhältnissen zu durchdringen, die Naturgegenstände in ihrer Einzelnheit mit Klarheit, in ihrem Zusammenhange mit Bestimmtheit, in ihrer Vielheit mit Uebersicht, und in ihrer Einheit mit Umsicht zu fassen

und zu ordnen: der muß vor allen andern der Naturideen fähig, und der Naturideen Meister seyn; der muß im Stande seyn, die Naturideen subjectiv zu machen, auch die Außenwelt als Idee zu sehen, und ihre Theile und Ordnung als Darstellungen der Idee zu erkennen. Zu dieser contemplativen Fertigkeit in Absicht auf die Gegenstände der Außenwelt wird eine ganz andre Uebung erfordert, als zu jener speculativen Fertigkeit in Absicht auf die Gegenstände der Innenwelt, wenn gleich in beiden die Geistesthätigkeit auch als bloß betrachtende gedacht wird.

Die Verschiedenheit erscheint aber noch größer, wenn man in Erwägung zieht, daß die Geistesthätigkeit auch in der Contemplation eben so wenig als in der Speculation eine bloß betrachtende ist. Es scheint zwar, daß, während die Speculation ihre Gegenstände (der Innenwelt) selbst erst für die Betrachtung componiren und fixiren müsse, die Contemplation ihre Gegenstände (der Außenwelt) als gegeben und ruhend nur aufnehmen und ordnen dürfe. Allein das Geschäft des wahren Contemplators erfordert allerdings mehr. So wie sie dem leiblichen Auge gegeben sind, sind die Gegenstände der Außenwelt nur Gegenstände der gemeinen Betrachtung, bei der sich die Geistesthätigkeit nur auf der niedrigen Stufe des bloßen Fachwerkmachens zeigt. Der wahre Contemplator durchdringt die Gegenstände, sucht ihre innere Verwandtschaft auf; er hat eben so die inneren Gesetze

der Naturwelt, wie jener die inneren Gesetze der Geisteswelt zu fassen und zu entwickeln: und wie jener die ideellen Gegenstände für die Speculation componirt, so hat dieser die materiellen Gegenstände für die Contemplation zu decomponiren, sie in Ideen aufzulösen; (worinn allein die rechte Kunst der Naturforschung sich bewährt.)

Wenn wir also die Geschäfte der Menschen auf Erden auch nur von dieser einen Seite der betrachtenden Geistesthätigkeit in Anschlag bringen, so zeigt sich doch schon, daß sie eine der Art nach verschiedne Uebung erfordern, und folglich auch der Erziehungsunterricht, inwiefern er die Lehrlinge zu ihrer Bestimmung auf Erden vorbereiten soll, nicht auf eine bloße Gradverschiedenheit berechnet werden dürfe.

Noch stärker aber tritt die Forderung einer Artverschiedenheit in Absicht auf den Erziehungsunterricht hervor, wenn wir die Geschäfte der Menschen auf Erden von der andern Seite der hervorbringenden Geistesthätigkeit betrachten.

Wer operativ die Naturkräfte auf bestimmte technische oder andre willkürliche Zwecke richten, sie zu größeren oder kleineren Absichten anwenden und gebrauchen will, der bedarf nicht nur eine von der contemplativen Ansicht ganz verschiedne Kenntniß der Au-

ßenwelt, ihrer Gegenstände, Wirkungsarten und Verwandtschaften, sondern zugleich auch eine eigne Uebung körperlicher Geschicklichkeit, um für die willkürlichen oder gegebnen Zwecke den materiellen Stoff zu verknüpfen oder der Naturkraft die erforderliche Richtung zu geben. Eben so, wer productiv Ideen darstellen, in der Kunst der Rede aussprechen, oder in materiellem Stoff ausdrücken will, bedarf nicht nur eine von der speculativen Fertigkeit ganz verschiedne Ansicht der Innenwelt, sondern zugleich auch eine eigne Kunst, die Mittel der Darstellung gehörig zu behandeln; worinn selbst wieder eine so große Verschiedenheit eintritt, je nachdem die Ideen in dem zauberischen Stoff der Sprache oder des Tons, oder in der Masse todter Materie ausgedrückt werden sollen.

Demnach würde man den Widerspruch kaum begreifen: dem Erziehungsunterricht von der einen Seite directe Vorbereitung der Lehrlinge zu den verschiedenen Berufsarten zur Pflicht zu machen, und doch von der andern Seite ihn auf eine bloße Gradverschiedenheit zu berechnen; wenn man nicht den Aufschluß davon in der überspannten Ansicht fände, die als ein herrschender Irrthum unsrer ganzen modernen Cultur schon oben zur Sprache gebracht worden, in der Ansicht nämlich: daß alle Menschenindividuen zu gleichförmigen Exemplaren des Menschenideals gebildet werden sollen; woraus man die Forderung ableitet: daß der Erziehungsunterricht das Gleichgewicht, welches durch die Berufsbestimmung gestört werde,

durch Nachhülfe der den Berufsfertigkeiten nachgesetzten Geistesübungen, herstelle, und deshalb den Lehrling, dessen Beruf in der Ideenwelt ist, doch auch zugleich in der materiellen Welt, und dagegen den, dessen Beruf in der materiellen Welt ist, doch auch zugleich in der Ideenwelt üben und ausbilden müsse, damit die verhaßte Einseitigkeit von allen Seiten abgehalten und dagegen die beliebte Allseitigkeit von allen Seiten erzielt werde!

Das Wahre ist, daß beide Behauptungen zugleich falsch sind; sowohl: daß der Erziehungsunterricht die Aufgabe habe, die Lehrlinge zu ihrem künftigen Berufe vorzubereiten; als auch: daß er auf eine bloße Gradverschiedenheit zurückgeführt werden könne. Beides ist in folgenden zwei allgemeinen Betrachtungen näher zu erörtern.

2.

Abgesehen von aller Rücksicht auf die Verschiedenheit künftiger Berufsbestimmungen der Lehrlinge, erfordert schon die Artverschiedenheit der Individuen an und für sich auch eine Artverschiedenheit des Erziehungsunterrichts, und es muß vielmehr die umgekehrte Ansicht als die wahre geltend gemacht werden: daß die Artverschiedenheit der Individuen, als deren innerer Beruf, die Art des Erziehungsunterrichts, als die zweckmäßige Ausbildung ihrer Anlagen, und dadurch mittelbar auch die Art ihres äußeren

Berufes, als die von ihnen in dieser Welt zu leistende Arbeit, bestimme.

Die Maxime, von der Bestimmung des äußeren Berufs auszugehen und darnach festzusetzen, was mit dem Lehrling zu thun sey, muß sogleich in ihrer Nichtigkeit erkannt werden, sobald man sich nur ernstlich fragt: wodurch denn der äußere Beruf eines Individuums bestimmt werde? Daß nach dem gewöhnlichen Gang der Dinge tausend Zufälligkeiten, äußere Glücksverhältnisse, Standesunterschied u. s. w. oft bloß Eitelkeit oder Laune der Aeltern, der Lebensbestimmung des Menschen die Entscheidung geben, wird hier, wo es auf wissenschaftliche Untersuchung ankömmt, Niemand geltend machen wollen. Muß man aber zugeben, daß hierinn keine Zufälligkeit, sonach auch keine Willkür, statt finden, und der Beruf eines Individuums nur durch seine Individualität bestimmt werden könne: so muß man auch einräumen, daß man den ganz verkehrten Weg einschlage, indem man die Bestimmung des Erziehungsunterrichts von der Bestimmung des künftigen Berufes der Lehrlinge abhängig machen wolle.

Allein diese natürliche Bestimmungsart des Berufes nach der Artverschiedenheit der Individuen fand in der unnatürlichen Philanthropie unsrer Zeit ein Hinderniß von ganz eigner Art, das sich durch eine übelverstandne Behauptung der Zeitphilosophie zu decken wußte. Man trieb die Ansicht von der Gleichheit

der Individuen so weit, daß man, von einer Artverschiedenheit der Individuen zu sprechen, für eine Verletzung der Vernunft hielt.

„Die Bildung, sagte man, soll nur Eine seyn, wie die Vernunft selbst nur Eine, der Geist nur Einer, und das Object der Erkenntniß nur Eines ist. Alles soll von Allen erkannt werden, fordert das Ideal der allgemeinen Bildung. Dieses Ideal wird freilich nicht von Allen in seiner Vollständigkeit erreicht, weil nicht Allen die Bedingungen zu dem Allen der Erkenntniß gegeben sind, weil innerliche und äußerliche Beschränkungen die Einzelnen bald mehr bald weniger verhindern, sich des Ganzen zu bemächtigen. Allein Alle sind doch, als Vernunft, dazu bestimmt, zu dem Ganzen der Erkenntniß zu gelangen, und der Unterricht darf darinn nicht eine willkürliche Bestimmung machen; seine Aufgabe ist, zu jenem Ziele Alle, so weit als möglich, hinan zu führen, jedem Individuum gerade von der Seite mehr nachzuhelfen, von der es am meisten einer Nachhülfe bedarf, und so gleichförmig die Hindernisse, die sich bei den Einzelnen finden, möglichst zu beseitigen. Darinn kann es keinen andern Unterschied, als den des Grades, geben. Der Unterricht führt Jeden zu dem Ganzen der Erkenntniß, so weit es nach den Kräften eines Jeden möglich ist. Wer will denn wagen, vorzuschreiben, was dieser oder Jener aus dem Ganzen der Erkenntniß auffassen, was er unbeachtet lassen soll? Da jeder Mensch, als Mensch, die Bestimmung und die Fähigkeit zur ganzen Bildung in sich trägt, darf

keiner ausgeschlossen, oder nach Gutdünken auf diesen oder jenen Theil des Unterrichts beschränkt werden, und es wäre Vermessenheit, darinn eine willkürliche Abtheilung machen zu wollen. Es giebt keine andre Abtheilnng als die Gränze in dem allgemeinen Fortrücken, die sich durch Anlagen und Fleiß eines Jeden bildet. Auf welcher Stufe des allseitigen Ausbildens Jeder stehen bleibt, da bestimmt er selbst den Grad der Bildung, der ihm zukömmt, während er in Absicht auf die Art derselben mit allen vernünftigen Individuen auf gleicher Linie steht, auf welcher ihn in irgend einem Punkte absichtlich zurückzusetzen Niemand ein Recht haben kann."

Allein, was von dieser überspannten Ansicht und übertriebenen Bedenklichkeit zu halten sey, ist oben schon bestimmt genug auseinander gesetzt worden. Ohne uns zu deren Widerlegung auf eine weitaussehende Untersuchung einzulassen, begnügen wir uns, zwei Hauptpunkte geltend zu machen, die bei Bestimmung der Artverschiedenheit des Erziehungsunterrichts vorzugsweise in Anschlag kommen.

Der eine Hauptpunkt, der einem Widerspruch weniger unterworfen ist, betrifft die Verschiedenheit des Geschlechts. Will man einerlei Bildung dem Manne geben und dem Weibe? Will man auch hierinn nur einen Gradunterschied des Unterrichts vielleicht statuiren? Welches möchte wohl die Gränzlinie seyn, die den Grad bezeichnet, wo die Bildung des männli-

chen Geschlechts die des weiblichen, oder umgekehrt die Bildung des weiblichen Geschlechts die des männlichen übersteigen müßte? — Wir wollen aber unsre Widerlegung nicht auf die Verlegenheit bauen, in welche unsre Gegner durch diese Instanz versetzt werden müßten; wir wollen vielmehr geradezu darauf dringen, daß sie uns ein directes Ja oder Nein auf die Frage ertheilen: ob die Bildung des Weibes in der That von Einer und derselben Art mit der Bildung des Mannes seyn müsse? Viele unsrer Unterrichtstheoretiker, wollten sie ganz aufrichtig seyn, würden gestehen müssen, daß sie in ihrer Theorie das ganze schöne Geschlecht völlig vergessen, und eben deswegen ihren Faden so ungehindert nacheinander fortgesponnen haben; wenigstens erwähnen sie dieser höchst wichtigen Rücksicht so wenig, daß man sich jener Vermuthung kaum enthalten kann. Wir wollen sie aber auch mit dieser Beschuldigung nicht weiter drängen, sondern annehmen, sie seyen von der Ueberzeugung ausgegangen, und werden es mit einem entschloßnen Ja bekräftigen, daß auch zwischen Mann und Weib in Absicht auf geistige Anlagen keine Artverschiedenheit statt finde, und eben deshalb auch der Unterricht für beide sich über Einen Leisten schlagen lasse.

Aber eben diese Voraussetzung ist entschieden irrig. In dem weiblichen Gemüthe ist überall nicht die Trennung, die dem männlichen eigen ist. Der Geist des Mannes hat die Einheit nur durch Trennung und Verbindung, ihm ist es charakteristisch, durch Analysis zur Synthesis zu gelangen; in dem Geiste des Weibes da-

gegen ist die Einheit Thesis, das reine ungetheilte Ganze. So ist das Weib im Gegensatz vom Manne, im Denken, wie im Fühlen und im Thun, in Allem gleich ungetheilt und unmittelbar; und man zerstört diesen herrlichen Charakter des weiblichen Wesens, wenn man in das weibliche Gemüth die Trennung bringt, die bei dem Manne als Durchgang zur geistigen Vollendung in seiner Art unentbehrlich und unerlaßlich ist. Ob dieser Charakter des männlichen, oder jener des weiblichen Geistes der höhere, und welcher von beiden der vortrefflichere sey? läßt sich streiten. Wenn der höchste Vorzug der Vernunft die Synthesis wäre, die durch eine vollendete Analysis bedingt ist; wenn die Behauptung unbedingt wahr wäre, daß die Wahrheit nur in der mittelbaren Kenntniß durch Begriffe, die Moralität nur in der Vollziehung mittelbar erkannter Forderungen, die Kunst nur in der Vollziehung mittelbar erdachter Regeln bestände: dann stände das Weib, dessen Grundcharakter die Unmittelbarkeit im Denken, Thun und Fühlen ist, und das eben darum zu jenem Ideal, der mittelbaren Virtuosität durch Freiheit, sich weder selbst erheben, noch durch irgend eine Künstelei erhoben werden kann, dem Manne weit nach. Aber, wer das Wesen jener Unmittelbarkeit tiefer erforscht, und eingesehen hat, welche hohe Vortrefflichkeit die unmittelbare Erkenntniß des Wahren, Guten und Schönen habe, die dem Weibe eigenthümlich ist; wer es weiß, mit welcher Sicherheit das Weib das Rechte trifft, daß ihr Urtheil selbst für des Mannes weit gesuchte und doch so oft nicht richtige analytische Erkenntniß ein zuverlässiger

Probirstein ist; wer zugleich erkennt, daß selbst das Höchste, was je ein männlicher Genius hervorgebracht hat, aus einer gleichen Unmittelbarkeit kam: der wird jene Eigenthümlichkeit des weiblichen Geistes in Vergleichung mit der des männlichen nicht gering achten; er wird einräumen müssen, daß man grundlos um den Vorzug streite, da beide incommensurabel sind, beide von unendlichem Werth und unendlicher Perfectibilität in ihrer Art. Wer aber dies erkannt hat, wird auch nicht weiter läugnen können, daß es im höchsten Grade unverständig sey, das Weib auf dieselbe Weise bilden zu wollen, wie den Mann; in Allem nach Begriff und Regel, mit fleißiger Zergliederung und selbst Zersplitterung der Begriffe und der Regeln.

Zwar hätten schon längst abschreckende Beispiele genug auf die Verkehrtheit der modernen weiblichen Bildung aufmerksam machen können. Aber man suchte den Grund der widernatürlichen Erscheinung nur in der Halbheit der Bildung, und meinte, daß bei vollständig durchgeführter Bildung etwas ganz Vortreffliches würde geworden seyn. So sehr konnte man in Theorie und Praxis des Erziehungsunterrichts vergessen, was sonst in Theorie nnd Praxis als Eigenthümlichkeit des Weibes bekannt und anerkannt genug ist. So sehr hat man vergessen, das Weib in seiner Art zu bilden und zu der Vollendung zu erheben, zu der dieses Geschlecht bestimmt ist, daß man gar nicht mehr sehen wollte, zu welcher Unnatur man es verbildete, indem man es nach Männer Art zu bilden unternahm.

Der andre Hauptpunkt betrifft die Artverschiedenheit der Individuen in beiden Geschlechtern. In der Idee kann man freilich sagen: Alle haben zu Allem die Anlage, denn die Vernunft ist nur Eine, und Alle seyen Vernunft. Die das behaupten, mögen dann allerdings wohl auch nur einen Gradunterschied unter den Menschen annehmen, inwiefern nach jener Ansicht die Individuen sich nicht anders als dadurch unterscheiden könnten, daß die Anlagen, die bei Jedem alle vorhanden seyn müßten, nur bei dem Einen in höherem, bei dem Andern in geringerem Grade vorhanden wären; einige bei Einigen nur bis auf ein Minimum vermindert. Allein es ist nicht nöthig, daß wir uns über diese speculative Behauptung in spitzfindige Untersuchungen einlassen; wir wollen den tiefsinnigen Satz mit seiner Folgerung zugeben, und bloß ganz einfach fragen: ob es irgend Jemand der Mühe werth halten könne, ein solches Minimum von Anlage bei einem Lehrling bilden zu wollen? Wer z. B. wird ein Kind, dem — wie es die gewöhnliche Redensart ausdrückt — alle Anlage zur Musik fehlt, mit musikalischen Uebungen quälen, bloß weil sie nach dem obigen Satze gleichwohl (wie eine qualitas occulta) als in der Seele vorhanden supponirt werden müßte? Sodann, wenn man auch der metaphysischen Behauptung praktische Folge geben wollte, so dürfte zugleich vor allem andern auch die Folgerung geltend gemacht werden, daß bei dem organischen Zusammenhang aller geistigen Anlagen des Menschen doch auch die weniger hervortretenden, selbst wenn auf deren Uebung keine be-

sondre Rücksicht genommen wird, mit der Uebung der vorherrschenden Anlagen verhältnißmäßig fortrücken und sich entwickeln; für welche Behauptung sich sogar das späte Erwachen mancher Talente als Beweis anführen ließe.

Gerade dadurch also besteht in der That eine Artverschiedenheit unter den Individuen, daß sie — obgleich Alle, der Idee nach, zu Allem empfänglich und mit Allem ausgerüstet, was die Vernunft ist und hat, — in Absicht auf die Mischung der Anlagen so ganz verschieden sind, daß bei dem Einen diese bei dem Andern andre Anlagen so entschieden vorherrschen, daß er als dies bestimmte Individuum nur durch diese hervortretenden Anlagen ausgezeichnet ist, und die andern in ihm schlummernden (qualitates occultae) gar nicht mit gerechnet werden. Da es nun nur der Mühe lohnt, die vorherrschenden Anlagen mit besondrer Sorgfalt auszubilden, die andern aber entweder gar nicht, oder doch sehr wenig in Betracht kommen können, so sind zwei Individuen, in denen sich verschiedne Anlagen auszeichnen, durch diese verschiedne Mischung der Anlagen (obgleich wir annehmen wollen, daß alle Anlagen der Vernunft in beiden seyen und von diesen Anlagen nur einige verschiedene sich dem Grade nach unterscheiden) doch als zwei verschiedne Arten für die praktische Behandlung des Erziehungslehrers zu betrachten.

Sonach muß auch von dieser Seite eine Artverschiedenheit des Erziehungsunterrichts als

nothwendig anerkannt werden; ohne daß es erst nöthig wäre, diese Forderung von der Verschiedenheit der Berufsarten abzuleiten. Die Lehrlinge sind durch ihre eigne Natur verschieden, und erfordern also auch in der künstlichen Beförderung ihrer Geistesentwickelung eine verschiedene Behandlung. Wenn auch die Vernunft in Allen gleich ist, so tritt sie doch in den Einzelnen in großer Mannichfaltigkeit hervor, und eben durch dieses Hervortreten der Mannichfaltigkeit individualisirt sie. Dadurch spricht sie auch den inneren Beruf der Individuen aus, und die Verschiedenheit innerer Berufsarten ist eben so mannichfaltig als die Verschiedenheit der Individuen. Da nun der dadurch ausgesprochene innere Beruf eines Individuums auch das Ziel seiner Bildung ausdrückt, — das, wozu es sich, abgesehen von allen äußeren Verhältnissen desselben zu der Welt, bilden soll, — so muß auch der Erziehungsunterricht, inwiefern er zu Herbeiführung jenes Zieles mitwirken soll, verschieden seyn. Man muß die Fertigkeit im Lehrling üben, durch die er sich auszeichnet, und in welcher seine Natur seine Bestimmung ausgesprochen hat: ihn zu etwas anderm bilden wollen, hieße die Natur verkehren, der Weltregierung vorgreifen.

Da aber ein verschiednes Ziel auch verschiedne Mittel fordert, so muß der Erziehungsunterricht, wie der innere Beruf der Lehrlinge verschieden ist, auch verschiedne Unterrichtsmittel anwenden. Den Lehrling, der durch seine Natur zum Mathematiker bestimmt ist, wird

der verständige Erzieher nicht zum Dichter bilden wollen, so wie den zum Dichter bestimmten nicht zum Mathematiker. Jenem also muß er eine andre Bildung geben als diesem. Wenn er nun für beide das Studium der Philologie z. B. bestimmt, weil er es um der strengen, der Mathematik am nächsten kommenden, Methode willen für jenen, um der, die Darstellung durch Rede als Kunst einprägenden, Musterhaftigkeit willen für diesen zweckmäßig hält: so ist auch in dieser Anwendung des Mittels nicht ein Grad-, sondern ein Art-Unterschied. Den Mathematiker bloß weniger als den Dichter mit Philologie beschäftigen, wäre eine verächtliche Stümperei der Didaktik! Den Philanthropinisten aber bleibt kein anderer Ausweg. Da sie einmal dem Erziehungsunterricht den Zweck geben, daß sich die Lehrlinge des ganzen Gebietes der Erkenntniß so viel als möglich ist bemächtigen, so können sie, ohne inconsequent zu werden, bei keinem einzelnen Lehrling einen einzelnen Lehrgegenstand ausnehmen, sondern müssen jedem alle Lehrgegenstände mittheilen, und sonach — wo es an Zeit und Kraft für alle gebricht — sich in allen gleichmäßig mit einem Minimum erlangter Kenntniß befriedigen: welches dann ohne Zweifel nichts anders heißt als, die Stümperei organisiren.

Wollte man dagegen nun noch einwenden, daß nach der obigen Ansicht für jedes Individuum — da es in dem Begriff des Individuums liege, daß keines dem andern vollkommen gleich sey — ein ganz eigner

Erziehungsunterricht nöthig seyn würde, welches unstreitig als unausführbar betrachtet werden müsse: so läßt sich fürs erste mit Recht erwiedern, daß die Theorie zufällige Schranken der Ausführbarkeit ihrer Forderungen nicht als Regulativ respectiren könne, sie muß vielmehr ihre Postulate, die in der Zergliederung der ganzen Idee des Zweckes liegen, unangesehen ihrer Ausführbarkeit oder Nichtausführbarkeit unter gegebnen zufällig beschränkten Umständen, um so mehr in ihrer ganzen Strenge und Wichtigkeit auch für die Praxis aufstellen, um einestheils die Ausführung vorzubereiten, indem sie durch die aufgestellte Forderung ein Suchen nach den Mitteln veranlaßt, anderntheils um auf die Aushülfsmittel, die vorhanden oder herbeizuschaffen sind, aufmerksam zu machen, damit jene geprüft und benutzt, und diese in Ueberlegung genommen werden; fürs zweite aber wäre die Forderung nicht bloß übertrieben, sondern in der That falsch, indem ausdrücklich die Rede nur von den sich auszeichnenden Verschiedenheiten der individuellen Anlagen war, auf welche besondre Rücksicht genommen, und also eine wirkliche Verschiedenheit des Erziehungsunterrichts gegründet werden sollte.

Die Hauptverschiedenheiten aber, die einen wirklichen Gegensatz bilden, und deshalb eine solche besondre Berücksichtigung erfordern und verdienen, sind nicht unbestimmbar mannichfaltige, sondern die in der obigen Eintheilung der Berufsarbeiten bestimmt und vollständig aufgezählten. Wird also nur für jene durch ei-

ne zweckmäßige Einrichtung des Erziehungsunterrichts gesorgt, so wird jedes Individuum in seiner Art zu dem Grade von Ausbildung, dessen seine Anlagen fähig sind, leicht gelangen, ohne daß im Allgemeinen eine mehr individualisirte künstliche Nachhülfe als diejenige erforderlich wäre, die jeder Lehrer einer Classe z. B. in Rücksicht auf die Gradverschiedenheit seiner Schüler eintreten lassen muß.

3.

Was endlich die Rücksicht auf die künftige Berufs- und Lebensbestimmung der Lehrlinge betrifft, die man von dem Erziehungsunterricht fordert, so ist oben bereits erinnert worden, daß die Forderung vielmehr umzukehren sey: daß der Erziehungsunterricht vielmehr den Beruf, als der Beruf den Erziehungsunterricht bestimmen müsse. Inzwischen, da die Ansicht, welcher zufolge der Erzieher mit seinem Unterricht vornehmlich auf den künftigen Beruf seiner Lehrlinge zu sehen hätte, sich von Seite der praktischen Brauchbarkeit einleuchtend empfielt, und jene Behauptung also, welche diese Rücksicht ganz auszuschließen scheint, bedenklich gefunden werden könnte: so kann eine genauere Untersuchung der Gründe der gegenseitigen Behauptung hier um so weniger umgangen werden, da die Forderung selbst etwas ganz Wahres enthält, das nur in einer verkehrten Ansicht genommen und angewendet wird.

Sobald wir den Menschen nicht bloß als Menschen überhaupt, sondern als Glied der menschlichen Gesellschaft betrachten, (welches Letztere sogar eine nothwendige Bedingung seines vernünftigen Daseyns selbst ist;) müssen wir von einer äußeren Bestimmung desselben eben so wohl als von seiner inneren Bestimmung sprechen, und können sonach als Erzieher und Bildner auch nicht umgehen, die Bildung unsrer Lehrlinge auf die Stelle zu berechnen, die sie in der Welt (der Gesellschaft der Menschen) einnehmen sollen. Da der Mensch seine Bestimmung auf Erden nicht in einer abstracten Allgemeinheit, als Mensch überhaupt, sondern an einer bestimmten Stelle, in bestimmten Verhältnissen, mit einem bestimmten Geschäft, zu erfüllen hat: so kann er auch nicht in der abstracten Allgemeinheit als Mensch, sondern muß in Beziehung auf bestimmte Verhältnisse gebildet werden, um seinen bestimmten Antheil an der allgemeinen Aufgabe, welche das Menschengeschlecht auf Erden hat, erfüllen zu können. Insofern kann der Erziehungsunterricht doch auch die Rücksicht auf die wesentliche Verschiedenheit der Individuen in Ansehung ihrer äußeren Bestimmung nicht aus den Augen setzen. Je nachdem der Lehrling zu diesem oder jenem Geschäft auf Erden vorzugsweise bestimmt ist, hat er diese oder jene Fertigkeit, diese oder jene Kenntniß vorzugsweise nöthig, und muß also auch diese oder jene Bildung vorzugsweise erhalten.

Dies ist auch die Ansicht, aus welcher die in der neueren Pädagogik controvers gewordne, vielfach bestrit-

tene, Frage: ob das Kind zum Menschen oder zum Bürger zu erziehen sey? unstreitig am bestimmtesten gefaßt werden kann.

Nach der obigen Ansicht erhellt, daß man sich selbst mißversteht, wenn man glaubt, jene Erziehung trennen zu können. Es sind nur Begriffsverschiedenheiten, Abstractionen, jene Absonderung zwischen Mensch und Bürger. Der Mensch ist weder als Mensch allein, noch als Bürger allein zu betrachten; er wird weder als das Eine noch als das Andre allein geboren. Auf dieser Erde erscheint er nicht als Mensch überhaupt, sondern als integrirender Theil der Menschheit, und im Verhältniß zu den Menschen, als bestimmtes Glied ihrer Gesellschaft. Wollen wir also nicht einer bloß theoretischen Abstraction, welche die beiden objectiv unzertrennlichen Verhältnisse subjectiv (im Begriffe) trennt, Einfluß auf unser praktisches Verfahren im Erziehungsunterricht geben, und dieses dadurch einseitig machen; so können wir den Menschen eben so wenig als Menschen überhaupt, — dies hieße: für eine Welt, die gar nicht existirt; — als bloß zum Bürger erziehen wollen; welches Letztere in der That hieße: das zum Mittel des Mittels machen, was vielmehr der Zweck seyn soll; inwiefern wir nämlich die bürgerlichen Verhältnisse, oder den Gesellschaftsverein der Menschen, nur als Bedingung und Mittel betrachten können zu dem höheren Zwecke der Bildung der Menschheit.

Eben so kann man auch noch nach einer andern Ansicht sagen: da der Mensch sich nicht von dieser Welt isoliren und sich eine Bestimmung für sich selbst geben könne, sondern zu dieser Welt in Beziehung stehe, und zum Handeln auf diese Welt bestimmt sey, in Rücksicht dieses Handelns aber eine große Verschiedenheit statt finde, und nicht jeder Einzelne alle Arten desselben thun könne, Verschiedne also Verschiednes thun müssen; so könne auch der Erzieher nicht Umgang nehmen, bei seinem Zögling vor allen Dingen darauf zu sehen, zu welcher Art des Handelns (Geschäftes, Berufes,) in dieser Welt er bestimmt sey, um darnach auch die ihm zu ertheilende Bildung zu bemessen, und die Art des Unterrichts zu bestimmen.

Allein, so viel Gewicht man auch auf diese Argumentationen legen mag, so geben sie doch auch nur eine einseitige Auflösung des Problems, und begründen die Forderung nicht, die man daraus in der Anwendung auf den Erziehungsunterricht ableiten will.

Die eigentliche Differenz, um die sich die obigen Argumentationen drehen, betrifft das zweifache Verhältniß des Individuums, inwiefern es einerseits als selbstständig und unabhängig, andrerseits aber doch nur als integrirender Theil nicht nur der Menschheit überhaupt, sondern des Universums im Ganzen, betrachtet werden muß. Nun ist aber bei der Frage: für welches jener beiden Verhältnisse der Erziehungsunterricht den Men-

schen bilden solle? die Auflösung, die den ganzen Erziehungsunterricht durch das letztere Verhältniß allein bestimmen will, eben so einseitig, als die entgegengesetzte, die ihn durch das erstere Verhältniß allein bestimmt. Was aber dabei noch eine ganz besondre Aufmerksamkeit verdient, ist die Endlosigkeit der Rücksicht, die nach jener Auflösung als Regulativ zu Bestimmung des Erziehungsunterrichts aufgestellt wird. Wer ermißt denn das Verhältniß, welches das Individuum zu dem unübersehbaren Ganzen hat? Wer kann sagen: dazu oder dazu ist das Individuum in dieser Welt bestimmt? Können wir aus dem Universum berechnen, welche Arbeit einem Menschen aufzutragen sey? Wenn wir aber einen solchen bestimmten Punkt nicht finden können, wie wollen wir doch dem Erziehungsunterricht irgend eine feste Richtung geben? — So verwickelt uns jene vermeinte Auflösung, die man eben so einleuchtend als heilsam für die Praxis findet, mit unsrer Aufgabe in der That in eine unauflösliche Unbestimmtheit, aus der wir uns nur retten können durch die Rückkehr zu dem entgegengesetzten Gesichtspunkt, welchem zufolge wir den Erziehungsunterricht allein nach der Individualität der Lehrlinge ermessen, und ohne alle Rücksicht auf äußeren Beruf lediglich nach dem inneren Berufe der Individuen bestimmen.

Dies ist der einzige Weg, auf dem wir zu einer Bestimmtheit in der Anwendung des Erziehungsunterrichts auf die Lehrlinge gelangen können. Da wir das Verhältniß der Individuen zu dem Universum nicht

aus dem Universum berechnen können, so bleibt uns zur Berechnung nur der entgegengesetzte Punkt, das Individuum, in dessen Individualität auch sein Verhältniß zum Universum ausgedrückt ist. Folgen wir also nur in der Behandlung der Lehrlinge dem innerem Berufe derselben, und bilden die Anlagen aus, die wir als die ausgezeichnetsten an ihnen finden; so bilden wir sie auch für ihren äußeren Beruf am zweckmäßigsten und sichersten, während wir damit auch am unfehlbarsten jene Differenz auflösen: das Individuum für sich selbst und für das Universum zugleich zu bilden und zu Vollendung seiner zweifachen Bestimmung möglichst weit hinan zu führen.

In dieser Umkehrung also nur bleibt die Forderung wahr: daß der Erziehungsunterricht sich nach der künftigen Bestimmung der Lehrlinge richten müsse. Für die Praxis wird dadurch sicher nichts verloren, daß jene unmittelbare Beziehung des Unterrichts auf den künftigen Beruf verlassen wird. Denn, wird der Lehrling nur nach seinen individuellen Anlagen gründlich ausgebildet, so wird er in dem Beruf, zu dem er durch Anlagen und Ausbildung bestimmt und vorbereitet übergeht, jede Forderung zu erfüllen im Stande seyn; wobei das Berufsgeschäft selbst nichts verlieren, sondern nur gewinnen kann. Und wenn man die beiden Maximen neben einander stellt: „dieser Schüler soll ein Gelehrter werden, und ist dieser Absicht gemäß im Unterricht zu behandeln;“ und dagegen: „dieser Schüler zeichnet sich durch vor-

zügliche Geistesanlagen aus und ist darinn hauptsächlich durch den Unterricht zu üben;" so kann es nicht schwer seyn zu erkennen, welche von beiden die vernünftigere ist.

4.

Nach diesen vorausgeschickten Erörterungen haben wir nur noch die verschiednen Hauptarten des Erziehungsunterrichts nach unsrer Ansicht zu bestimmen.

Der Erziehungsunterricht überhaupt theilt sich, gemäß der Artverschiedenheit der Lehrlinge, nach zwei Hauptrücksichten: nach der Verschiedenheit des Geschlechts, und nach der Verschiedenheit der individuellen Anlagen der Lehrlinge.

Die erstere Rücksicht bildet die Abtheilung: in den Unterricht für die männlichen, und in den Unterricht für die weiblichen Lehrlinge. In der zweiten Rücksicht aber begreift die erste Classe außer denjenigen Lehrlingen, deren innerer Beruf zu einem geistigen Berufsgeschäft durch ausgezeichnete Geistesfähigkeit unzweideutig ist, auch noch solche besonders, die zwar von der Natur nicht gerade durch eminente Geistesgaben begünstiget, dafür aber von dem Schicksal mit Glücksgütern bereichert, frei von der Noth und dem Druck äußerer Verhältnisse, zu einer ausgebreiteteren Geistesbildung Zeit und Mittel zu verwenden haben. Sind gleich die Letz-

tern in dem Eintheilungsgrunde nicht unmittelbar mit begriffen, so läßt sich doch gegen diese Ausdehnung der Eintheilung insofern kein gegründeter Einwurf machen, als auch solche äußere Verhältnisse des Individuums, wie seine inneren, nicht als bloßer Zufall, sondern vielmehr beide auf gleiche Weise als Bestimmungen einer höhern Ordnung zu betrachten sind, die zur Bestimmung der Individualitat unabänderlich gehören und gerechnet werden müssen. — Die andere Classe dieser Abtheilung wird im Gegensatz von jener bloß negativ bestimmt als die Classe derjenigen Individuen, die von dem Schicksal weder innerlich noch äußerlich vorzüglich begünstiget sind.

Für die letztere Classe muß sich der Erziehungsunterricht auf die oben sogenannte nothwendige Menschenbildung oder Vernunftbildung beschränken, und sich damit begnügen, die intellectuelle Thätigkeit der Lehrlinge nur zu wecken und so weit auszubilden, daß sie zum lebendigen Bewußtseyn der Vernunft und einer höhern Welt gelangen. In Absicht auf die Geschlechtsverschiedenheit der Lehrlinge muß zwar auch in dieser Classe ein Unterschied anerkannt werden; aber er ist doch nicht so bedeutend, daß der Unterricht für beide Geschlechter nothwendig getrennt werden müßte. Ueberhaupt ist der Erziehungsunterricht für diese Classe so einfach, daß es hier keiner weitern besondern Bestimmungen darüber bedarf.

Wichtiger ist die nähere Bestimmung des Erziehungsunterrichts für die erstere Hauptclasse derjenigen Lehrlinge, die der freien Menschenbildung oder der Humanitätsbildung angehören. Hier tritt auch in Absicht auf die Geschlechtsverschiedenheit ein so bedeutender Unterschied ein, daß nothwendig zwei verschiedne Hauptarten des Unterrichts A) für die weiblichen, und B) für die männlichen Lehrlinge angeordnet werden müssen. Eine nähere Bestimmung dieser beiden Hauptarten des Erziehungsunterrichts soll den Schluß unsrer Untersuchung machen.

A.

Bestimmung des Erziehungsunterrichts für freie Bildung des weiblichen Geschlechts.

Nach dem, was oben über die Eigenthümlichkeit des weiblichen Geistes und Gemüthes, im Gegensatz des männlichen, gesagt worden, wäre hier nur an das Ideal vollendeter freier Bildung des Weibes zu erinnern, und dann in Absicht auf die Methode, die sich nach dem Ideale leicht erkennen läßt, mehr vor verkehrter Behandlung zu warnen, als das Verfahren der richtigeren Bildung weitläuftig zu beschreiben. Allein, was auch über diese Aufgabe gesagt werden möchte, bleibt unvermeidlichem Mißverstande ausgesetzt, so

lange über des Weibes eigentliche Bestimmung eine theils so unsichere, theils so unrichtige Meinung herrscht, als unsre moderne Cultur verbreitet hat. Ich muß also auch diesen Punkt hier mit in unsre Untersuchung ziehen.

Der Berufskreis für das ganze weibliche Geschlecht ist der häusliche Kreis. Vor allem andern gehört zum Berufe der Frau, was sie als Gattin und als Mutter leisten, was sie für den Mann und für die Kinder seyn soll. Dies aber nicht allein, sondern auch das ganze Hauswesen überhaupt gehört zu dem Berufskreise des Weibes. Von dem untersten Grade an, auf dem die Frau alle häuslichen Geschäfte mit eigner Hand verrichten muß, bis zu dem höchsten, auf dem sie keine Hand mehr selbst anlegt, von dem einfachsten Haushalt der ärmlichsten Hütte bis zum reichsten und glänzendsten in unsern Palästen, gebührt der Frau die innere Verwaltung des Hauswesens, Anordnung, Leitung und Regierung des Ganzen, sofern es eine Familie bilden soll. Der Mann, dessen Bestimmung das öffentliche Leben oder sonst das Wirken nach außen ist, kann jene Geschäfte nicht übernehmen. Es ist sonst schon als Grundsatz ausgesprochen worden: das Weib soll erhalten, was der Mann erwirbt. Man kann hinzusetzen: sie soll auch anwenden und umtreiben, was er durch sein Verdienst gewinnt. Daß dies nicht überall anwendbar und ausführbar ist, beweist nichts gegen die Richtigkeit der Ansicht, sondern deutet nur auf einen Mangel der Bildung oder auf ein Verderbniß des Charakters mancher

Weiber. Die Frau, die ein ganz gemeinschaftliches gleiches Interesse mit dem Manne haben soll, ist die natürliche Verwalterin des Vermögens, (sofern es nicht selbst Berufsobject des Mannes ist); und selbst die Sitte hat darinn der Frau eine eigenthümliche Sphäre so entschieden zugewiesen, daß der Mann, der in diese Art von Geschäfte eingreift und sich damit befaßt, dies nur ganz heimlich thun muß, wenn ihn nicht Spott und selbst Spottnamen, die darauf haften, treffen sollen. Die moderne Erziehung des weiblichen Geschlechts hat diese Berufsbestimmung des Weibes verdächtig, bei diesen und jenen wohl auch verächtlich gemacht; man hat die Beschäftigung mit den Gegenständen des Hauswesens ohne Ausnahme als unfrei und des freien Weibes unwürdig vorgestellt. Dies verdient unstreitig Tadel. Zwar das Kochen und Backen, und Waschen und Flicken, worein die streng altmütterliche Erziehung den Hauptvorzug ihres Unterrichts setzte, wollen wir nicht als Bildungsmittel in unsre Gynäceen zurückrufen. Aber, daß die häuslichen Geschäfte ohne Unterschied als unter der Würde des freien Weibes vorgestellt werden, ist eben so irrig, als wollte man behaupten, daß es unter der Würde des freien Mannes sey, um Brod zu arbeiten; und eine Frau, die diesen wesentlichen Theil ihres Berufes gar nicht anerkennt, ist wie der Mann, der aus lauter Freiheitssinn kein Amt annehmen zu können glaubt. Daß die Frauen diesen Theil ihres Berufes mißkennen, daß ihnen verächtlich erscheine, was sie als active Mitglieder der Gesellschaft zu leisten — wenn wirs vornehm aussprechen wollen —

zum Opfer zu bringen haben, kann wenigstens eine Erziehungslehre aus Principien nicht zugeben.

Man kann diese Ansicht von dem Berufe des Weibes kleinlich und gemein finden, man kann behaupten, daß das Weib durch die glänzenden Anlagen seines Geistes zu viel Höherem berufen sey, man kann mir das Muster einer Aspasia zum Beweis vorhalten, mich an alles Herrliche erinnern, was der Frauen Geist geschaffen hat, und dann fragen: ob ich gleichwohl noch des Weibes Bildung auf jenen kleinlichen Kreis beschränken wolle? — Ich habe darauf zweierlei zu erwiedern.

Fürs erste ist schon oben wiederholt erklärt, daß die Bildung nicht durch den Beruf, sondern der Beruf durch die Bildung bestimmt werde. Dieser Grundsatz gilt für die Bildung des weiblichen Geschlechts auf gleiche Weise, wie für die des männlichen. Der Erziehungsunterricht für die freie Bildung hat keinen anderen Richtpunkt als die Geistesanlagen der Lehrlinge, und keine andre Rücksicht als die der möglichst vollendeten Ausbildung derselben. Wie der männliche Lehrling durch den Erziehungsunterricht keine andre Vorbereitung zu seinem künftigen Berufe erhält, als die möglichst vollendete freie Bildung und die möglichst vollkommne Entwickelung der ihm eigenthümlichen Geistesanlagen, so auch der weibliche Lehrling. Wie bei dem Knaben die vollendetste Bildung seiner Individualität auch die vollendetste Bildung desselben für seine Bestimmung auf Erden ist, so auch bei dem Mädchen. Jene Ansicht von dem Berufe des weib-

lichen Geschlechtes also kann der Forderung der höchsten Vollendung der weiblichen Bildung durchaus keinen Abbruch thun; vielmehr, da der Beruf für jeden Menschen nur das ist, wozu er ihn macht, so muß auch jener weibliche Beruf aufhören, kleinlich zu seyn, sobald unsre Erziehung die Geistesbildung des Weibes zu der Veredlung erhebt, durch die sie auch ihren Beruf zu veredeln im Stande ist.

Aber schon hierinn ist ein wesentlicher Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Bildung zu beobachten, der häufig übersehen wird. Bei dem Knaben ist die Bestimmung zu irgend einem Berufe nie zweifelhaft, und obgleich die freie Bildung darauf mit Recht keine unmittelbare Rücksicht nimmt, so bricht sich doch an der Aussicht auf bestimmte Verhältnisse, die seiner warten, das Unbestimmte der Ausbildung seiner Anlagen im Erziehungsunterricht. Bei dem Mädchen dagegen, wenn jener Berufskreis nicht anerkannt wird, fehlt alle Berufsbestimmung überhaupt, und eben deshalb läuft dann auch die Ausbildung der weiblichen Anlagen im Erziehungsunterricht, ohne Richtung und ohne Gränze, ins Unbestimmte aus. Daher dann auch die Unsicherheit im weiblichen Erziehungsunterricht, daß man nicht recht weiß, was man will. Man unterrichtet und bildet, ohne zu wissen wozu noch wohin; und man hält sich in dieser Verlegenheit zuletzt — zum größten Unglück! — lediglich an das allgemeine unbestimmte Ideal eines geistreichen Weibes, das nicht bloß durch Witz und durch Kunst, sondern sogar durch

Wissenschaft und Gelehrsamkeit! glänzen soll. Gerade dadurch aber geht dem weiblichen Erzieher die Tramontane ganz verloren, und er kann keinen andern Punkt finden, sich wieder zu orientiren, als wenn er zu der Frage zurückkehrt: welches die eigentliche Bestimmung des Weibes sey?

Es ist noch aus einem andern Grunde, der aber mehr die Erziehung selbst, als den Erziehungsunterricht betrifft, von großer Wichtigkeit, an diese Frage zu erinnern. Nur dadurch, daß die Mutter ihre Töchter den häuslichen Kreis schon von dem frühsten Alter an als ihre eigentliche Bestimmung ansehen und achten lehrt, kann sie ihnen auch für ihre Bildung die rechte Stimmung und Richtung geben. Lernt das Mädchen jene Bestimmung nicht ehren, wird es sogar durch Lehre und Beispiel der Mutter veranlaßt, sie zu verachten und als ein längst veraltetes Vorurtheil der Urgroßahnen von sich zu weisen: so weiß es entweder gar nicht mehr, was es will; wie die Mutter es ebenfalls nicht weiß und (nachdem die einzig gültige Ansicht verworfen ist) auch nicht wissen kann; oder, was noch nachtheiliger ist, es nimmt sich eben jenes unbestimmte Ideal weiblicher Bildung zu seiner Bestimmung, und greift in beiden Fällen unsicher in den Kreis der Bildungsmittel ein, wechselt damit nach Laune, und treibt nichts mit der Stätigkeit und mit dem vollen Ernst, die mit dem Gedanken an eine unabänderliche Berufsbestimmung sich von selbst verbinden.

Am allernothwendigsten aber ist es, das Mädchen früh mit der Ansicht, daß seine eigentliche Bestimmung in dem häuslichen Kreise sey, dadurch vertraut zu machen, daß man es zur Häuslichkeit gewöhne. Das frühe Anhalten zu weiblichen Arbeiten kann zwar diese Forderung zum Theil erfüllen; aber allein ist es dazu nicht hinreichend. Das Wichtigere ist, daß man das stille Wirken unerlaßlich fordere. Das Prunken, und das Streben nach Oeffentlichkeit zerstört das Wesen der weiblichen Denkart, wie der eigentlichen Bestimmung des Weibes. Wie soll unsern Töchtern doch die Stille des häuslichen Kreises erträglich bleiben, wenn wir selbst sie von der frühsten Jugend an in allen öffentlichen Zerstreuungen umtreiben? Aber nicht bloß dadurch allein verbilden wir sie für die Häuslichkeit; wir schaden dieser Tugend nicht viel weniger dadurch, daß wir sogar den Unterricht unsrer Töchter so öffentlich machen, daß sie nichts lernen und nichts hervorbringen sollen, was nicht zur Schau gestellt werde! Wie soll dem so verwöhnten Mädchen doch noch die stille häusliche Thätigkeit gefallen, die dem Publicum unbekannt bleibt? — Es ist in der That nöthig, zu erinnern, daß auch darinn der Erziehungsunterricht der Mädchen anders zu behandeln sey, als der der Knaben. Bei dem Knaben, der mehr oder weniger zum öffentlichen Geschäft bestimmt ist, hat zwar auch jene Oeffentlichkeit, die man seinen unvollkommnen Anfangsversuchen giebt, ihren entschiednen Nachtheil; der Nachtheil aber, den derselbe Fehler bei den Mädchen hervorbringt, ist noch ungleich größer.

Uebrigens hat der Erziehungsunterricht, dem oben ausgesprochnen Grundsatze gemäß, auch bei dem Mädchen eben so wenig als bei dem Knaben den Berufskreis zu seiner Aufgabe. Was das Mädchen für seinen eigentlichen Beruf zu lernen hat, die gesammte Koch- Näh- Strick- und Stick-Kunst, welche ehedem als die Encyklopädie des ganzen weiblichen Studiums gegolten hat, sammt allen andern Künsten und Fertigkeiten, die man noch sonst für den häuslichen Berufskreis unmittelbar als nöthig fordern kann, schließt der eigentliche Erziehungsunterricht für das weibliche Geschlecht ausdrücklich aus, den Umfang seiner ganzen Aufgabe rein und unvermischt nach den Bedingungen ermessend und bestimmend, die zu der freien Bildung des Weibes als nothwendig erkannt werden.

Ehe ich zu der Darstellung dieser Bedingungen des weiblichen Erziehungsunterrichts übergehen kann, muß ich zu der zweiten oben angekündigten Erörterung zurückkehren, welche die höhere Ansicht von der angegebenen Berufsbestimmung des Weibes betrifft.

Fürs zweite also, der Vorwurf: „daß die aufgestellte Ansicht von dem Berufe des Weibes kleinlich und gemein sey;" läßt sich mit Recht für Mißverstand und selbst für Kleinlichkeit erklären. Ich will nicht einmal daran erinnern, wie eine Frau von wahrer freier Bildung auch den Kreis der häuslichen Wirksamkeit erweitern und veredeln könne. Ich will nur auf die nothwendigen Forderungen höherer Bildung

aufmerksam machen, die schon in den häuslichen Verhältnissen selbst ausgesprochen sind. Sind nicht die Frauen die ersten Erzieherinnen und Bildnerinnen der Kinder? Ist ihnen nicht das wichtige Geschäft anvertraut, die Keime des Edeln und Hohen in den jungen Herzen der Söhne wie der Töchter zu pflanzen und zu pflegen? Einen solchen Beruf will man gemein nennen? das soll des freien Weibes unwürdig seyn? Worinn könnte doch der Frauen Talent und Geist sich glänzender zeigen, als in der Bildung ihrer Kinder? Sodann, wie viel kann nicht das Weib dem Manne seyn? Erholung nicht nur und Erheiterung von seiner Arbeit, sondern auch die Sammlung des Geistes, die er als Correctiv gegen die durch alle Berufsarbeit entstehende Trennung und Einseitigkeit bedarf, und überdies Erhebung des Gemüths zu allem Guten, Schönen und Vortrefflichen, Beruhigung in allem Mißgeschick des Lebens, und Begeisterung zu jedem schweren Unternehmen, soll er in ihrem Umgang finden. Und das wäre wenig, was eine Frau von Gemüth und Geist zu leisten hätte? Wie viel wird nicht schon erfordert, soll nur dies von ihr geleistet werden?

Will man die Wichtichkeit dieses Berufes der Frauen noch auffallender erkennen, so darf man nur die Unfähigkeit, jene Forderungen zu erfüllen, in ihren Folgen betrachten. Es giebt kein nachtheiligeres Verhältniß, als wenn die Frau den Mann nicht an Bildung erreicht, ihm darinn nicht wenigstens nahe kömmt. Es ist schon schlimm, daß sie dann dem Manne für

seine bessere Existenz nichts seyn kann, daß er durch sie die Bildung nicht gewinnt, die er bedarf und die er bei dem Weibe finden soll: noch weit schlimmer aber ist, daß die Frau selbst, wenn sie dem Manne nichts weiter seyn kann als eine Magd, von dem Manne auch nicht ihm gleich geachtet und behandelt wird, den bessern, allein achtbaren, Theil der Zuneigung des Mannes entbehrt, und, indem sie von dem Manne nicht erhoben wird, auch die Bildung verliert, die sie in seinem Umgange gewinnen würde, eben dadurch aber auch für die Kinder das weder ist noch wird, was sie seyn sollte; während auf der andern Seite der Mann, den sie nicht zu fesseln vermag, außer dem Hause sucht, was er in demselben nicht findet, der Familie seine Erholungszeit, die ihr gebührte, entzieht, in zerstreuenden Vergnügungen, die er mit Ausschluß seiner Familie sucht, Geld, das ihr gemeinschaftlich gehört, verzehrt, und sich Verführungen aussetzt, indeß jene eigensüchtige Parteilichkeit zu Hause ähnliche Verschwendungen veranlaßt, und jene gleichgültige Vernachlässigung zu Schadloshaltungen anreizt, die das Familienglück moralisch und selbst oft physisch vergiften.

Darauf erwiedert man vielleicht: „Gerade darum wolle man sich jene erniedrigende Forderung, daß die Frau sich um das Hauswesen bekümmern solle, nicht wieder aufdringen lassen, damit die Frau nicht an gemeine Arbeit ihre Zeit verlieren müsse, die sie weit edler den Künsten und den Wissenschaften und aller

Art von Geistesübung widme, um den Mann durch Geist und Bildung fesseln zu können."

Ich will dagegen nicht fragen: ob jene Geistesbildung nicht öfter dazu dienen müsse, die Männer zu locken, als den Mann zu fesseln? Aber daran muß ich erinnern, was diese geistreichen, in ihrem Berufe verwahrlosten, Weiber in ihrem Hause sind. Unfähig oder abgeneigt, die Pflege ihrer Kinder zu übernehmen oder auch nur zu leiten, überlassen sie diese dem Gesinde; und während die kunst- und geistreichen Mütter musiciren, singen, zeichnen, malen, studiren, dichten, Bücher lesen oder schreiben, sind die unglücklichen Kinder ohne Aufsicht und Anleitung, körperlich und geistig verwahrlost. Dem Manne ergeht es nicht besser. Die Kunst- und Geisteswerke, selbst die witzigen Einfälle der geistreichen Frau sind nicht für ihn, als wenn er die Probe zu überhören hat, und wenn er von der Arbeit kömmt, um in der Unterhaltung mit seiner Frau im Schoose seiner Familie sich zu erholen, findet er die Frau entweder durch geistige Anstrengung abgespannt, oder von einem Schwarm von Witzlingen umgeben, von denen sie sich bewundern läßt. Daneben muß er, wenn das Hauswesen nur einigermaßen im Gange erhalten werden soll, sich einer Menge zerstreuender häuslicher Besorgungen unterziehen, die seine Geschäfte unterbrechen, und die er nicht ohne innere Beschämung übernehmen kann. Gleichwohl kann er von der einen Seite den Verfall des Hauswesens nicht hindern, von der andern Seite keine Ordnung erhalten,

und wird am Ende durch unerträgliche Unordnung, Unreinlichkeit und Liederlichkeit in der Haushaltung eben so aus dem Hause vertrieben als jener durch Mangel an erträglicher Unterhaltung; so daß sich in Absicht auf den Mann die Geistlosigkeit und der Geistesüberfluß der Frau in einem und demselben Resultate endigen.

So wesentlich ist selbst der letzte Punkt in der oben aufgestellten Ansicht über den eigentlichen Beruf des Weibes, daß sie das Haus besorge. Wie wollte man doch verächtlich finden, daß die Frau auch diesen Theil ihres Berufes mit Treue erfülle? Man darf auch hierinn sich auf ein allgemeines Gefühl und Urtheil berufen. Eine weibliche Erscheinung jener Art, wie sie die moderne Erziehung häufiger aufweist, kann zwar glänzen, eine Weile auch ergötzen, aber keine reine Freude gewähren, indeß eine Frau, die als Gattin, Mutter und Familienhaupt ihre Stelle ausfüllt, in jedem Falle ehrwürdig ist.

Der Vorwurf also: „daß die aufgestellte Ansicht von dem Berufe des Weibes kleinlich und gemein sey;" wird nach der hier gegebnen Erklärung wohl nicht weiter statt finden können, und wir dürfen deshalb auch auf diesen weiblichen Beruf die Ermahnung: wer ein Amt hat, der warte seines Amtes! um so ernstlicher und um so mehr anwenden, da die Erfüllung dieser Berufspflichten die Frau an vielseitiger Geistesbildung eben so wenig hindert, als der Mann durch

sein Amt gehindert ist, auch ein geistreicher Gesellschafter zu seyn.

Der eigentliche Erziehungsunterricht für das weibliche wie der für das männliche Geschlecht bleibt ohnehin, wie schon erklärt worden, von jeder unmittelbaren Beziehung auf den bezeichneten Beruf des Weibes gänzlich frei, und lediglich auf allgemeine freie Bildung zu beziehen. Dieselbe Forderung an die weibliche Bildung hat man auch in der neueren Zeit mehr unter uns geltend gemacht. Aber man hat leider die Mittel oft sehr unglücklich gewählt. Schon daß man als Zweck behandelte, was nur als Mittel hätte angewendet werden sollen, war höchst fehlerhaft. Daß man Uebung in den freien Künsten zu einem Hauptgegenstand des weiblichen Erziehungsunterrichts erhob, verdient an sich zwar keinen Tadel: daß man aber einen Hauptzweck dieser Uebung darein setzte, daß die Weiber Künstlerinnen und Virtuosinnen seyn sollten, während man verständigerweise nur Erweckung des Kunstsinnes und Belebung des Kunstgeschmackes dabei hätte bezwecken sollen, hat zu den Ausartungen weiblicher Bildung geführt, die allerdings Tadel verdienen. Noch fehlerhafter aber hat man den weiblichen Erziehungsunterricht theils durch die Einführung der Schülerinnen in das wissenschaftliche Gebiet, theils durch die, dem weiblichen Geiste widersprechende, Behandlung der wissenschaftlichen Gegenstände gemacht. Man hat die Mädchen, nachdem man sie des Studiums der Hauswirthschaft, nicht nur (mit Recht) im Erziehungsunterricht, sondern

auch (mit Unrecht) überhaupt, enthoben, in das Gebiet der Gelehrsamkeit eingeführt, sie in Wissenschaft und Kunst analysiren, theoretisiren, räsonniren, kritisiren, demonstriren, dociren gelehrt, — welches alles sie ungemein schlecht kleidet, von ihnen schlecht geleistet wird, und sie verbildet. Man hat mit einem Worte die weibliche Bildung völlig wie die männliche behandelt: ein Mißgriff, der nur möglich war, indem man die Eigenthümlichkeit des weiblichen Geistes ganz vergessen hatte. In dieser Rücksicht ist es nöthig, die Forderungen in Erinnerung zu bringen, die an den Erziehungsunterricht des weiblichen Geschlechts zu machen sind.

Der eigenthümliche Charakter des weiblichen Geistes ist die Unmittelbarkeit des Denkens, Thuns und Fühlens. Wahrheit, Tugend, Schönheit kennt das Weib durch unmittelbares lebendiges Gefühl. Dieses Gefühl den Frauen in Begriffe, Gesetz und Regel auflösen, heißt, ihnen ihre Welt zerstören. Der Mann faßt das Gebiet des Wissens und der Kunst, dem Charakter seines Geistes gemäß, nur durch Auflösung in Begriff, Gesetz und Regel, und nur indem er diese Auflösung vollständig durchführt, gelangt er zu der Einheit und Bestimmtheit seiner Einsicht, die ihm Sicherheit in Bestimmung des Einzelnen giebt. Zu dieser Vollendung der Analysis gelangt der weibliche Geist nicht; durch fragmentarische Versuche solcher Auflösungen aber wird er nur irre gemacht, und vermag dann im einzelnen Falle das Rechte, das er sonst unmittelbar zu treffen versteht, mit halbem Umblick nach der

halbgefaßten Regel gar nicht mehr zu finden. Diese Art von Geistesbildung also, die man dem weiblichen Geschlecht auf gleiche Weise wie dem männlichen geben will, befördert nicht nur nicht, sondern hindert vielmehr die wahre weibliche Bildung. Nicht Principien sollen die Weiber studiren und in Anwendungen kunstgerecht zergliedern. Ihr Gefühl ist unmittelbar das Princip und die Anwendung; und wir dürfen die Frauen nur lehren, ihr Gemüth auszusprechen und darzustellen, um zu hören oder zu sehen, was oft alle kunstgerechte Schlußfolge und alle regelrechte Abmessung der Männer nicht eben so vollendet zu Tag fördert. Dieses Gefühl zur höchsten Lebendigkeit und Sicherheit auszubilden, ist das Ideal und die Aufgabe des weiblichen Erziehungsunterrichts.

Weg also aus dem Erziehungsunterricht des Weibes alles Studium von Wissenschaften, und alle Theorie. Durch wissenschaftliche Zergliederung von Begriffen zur Wahrheit, durch Analysirung von Gesetzen zur Tugend, durch Erlernung von theoretischen Regeln zur Kunst, kann und soll das Weib nicht geführt werden. Alles lernt sie in der unmittelbaren Anwendung am leichtesten und sichersten; die höchsten Ideen der Wissenschaft und Kunst faßt sie in den concreten Darstellungen der redenden und bildenden Künste mit Tiefe des Gemüths, während sie in dem Anschauen und Nachahmen solcher Darstellungen die Tiefe des Gemüthes selbst aufregt und belebt.

Auf diese allgemeine Ansicht kann hier die Bestimmung der Artverschiedenheit des weiblichen Erziehungsunterrichts beschränkt werden, da sich, sobald nur die angedeutete Artverschiedenheit des weiblichen Geistes richtig aufgefaßt ist, die richtigere Behandlung dieses Unterrichts kaum verfehlen läßt.

B.

Bestimmung des Erziehungsunterrichts für freie Bildung des männlichen Geschlechts.

Da der Anwendung der Bestimmungen, die im Vorhergehenden über den Erziehungsunterricht im Allgemeinen gegeben worden, bei dem männlichen Geschlechte nicht solche Eigenthümlichkeiten, wie bei dem weiblichen Geschlechte sich finden, entgegenstehen, so ist über diese besondre Art des Erziehungsunterrichts nur noch Weniges hinzuzusetzen.

Die freie Bildung des Mannes umfaßt die ganze Classe der Individuen, die auf eine höhere Geistesbildung Anspruch haben und Zeit verwenden können. Ob nun gleich dabei auf künftige Berufsbestimmung keine Rücksicht zu nehmen ist, sonach in dieser Beziehung keine Verschiedenheit des Unterrichts eintreten kann, so findet gleichwol ein Artunterschied statt, der nicht übersehen werden darf.

Dieser Unterschied, den allerdings der Philanthropinismus auffallender gemacht und dadurch die Berücksichtigung desselben zur Sprache gebracht hat, indem er auf Bürgerbildung drang, und Bürgerschulen forderte, läßt sich nach der oben entwickelten Ansicht durch die Bemerkung der Hauptverschiedenheit der Geistesanlagen bestimmen, daß ein Theil der Individuen mehr für die Geistesideen, ein anderer mehr für die Naturideen empfänglich ist. Diese Eintheilung kann zugleich als die Hauptgrundlage betrachtet werden, nach der sich die Lehrlinge in der Folge auch in die beiden Hauptclassen des Berufes theilen, inwiefern die erstern mehr zum Gelehrten-, die letztern mehr zum Gewerbs-Beruf Verwandtschaft, Neigung und Geschick haben.

Die letztern verdienen auch unstreitig eine besondre Rücksicht, nicht inwiefern die Verschiedenheit des äußeren Berufes dies erfordert, sondern inwiefern das Gedeihen der Geistesbildung selbst davon abhängig ist, daß sie an der Hauptart von Objecten geübt werden, die ihrer Individualität entspricht. In dieser Rücksicht wird mit Recht gefordert, daß für diese Individuen eine eigne Art des Erziehungsunterrichts eingerichtet werde, worinn die Naturgegenstände das Hauptobject der Uebung ausmachen.

Da aber diese Eigenthümlichkeit der Geistesanlage sich selten schon in den ersten Jahren so ganz entschieden auszeichnet, daß darauf schon im Anfangsunter-

richt eine besondre Rücksicht eintreten könnte; so bleiben beide Classen in dem Anfangsunterricht vereiniget bis zu der Epoche, wo sich die Anlage für die eine oder die andre Art von Bildungsgegenständen anfängt zu entscheiden.

Die wichtigere Classe bleibt unstreitig immer die für Geistesideen zu bildende, die man unter der Benennung des Gelehrten-Standes zusammenfaßt.

Der Gelehrten-Stand, — wenn die Benennung nicht in der engen Beschränkung bloß der eigentlich so genannten Gelehrten, die sich ausschließend mit dem speculativen und contemplativen Theil des Wissens beschäftigen, sondern in der Ausdehnung genommen wird, die ihr politische Verfassung, Sitte, Convenienz oder eine innere Nothwendigkeit gegeben hat, in welcher sie den ganzen Stand der Staatsbeamten und Geschäftsmänner, mit einem Wort Alle in sich begreift, deren Lebensbestimmung in der Welt der Geistesideen ist, — macht allerdings den Kern einer Nation aus, und ist als der Schatzbewahrer aller Kenntnisse und Bildungsmittel anzusehen. Ihm ist die Bewahrung des ganzen Heiligthums der geistigen Bildung anvertraut; er bildet die Tradition, in welcher die Geisteswerke aller Zeiten aufbewahrt und lebendig erhalten werden. — Dieser Stand hat deshalb auch unstreitig rücksichtlich der allgemeinen Bildung nach der Vollendung zu streben, die den ganzen Umfang aller Kenntnisse in ihrer systematischen

Verknüpfung aufnimmt, und nach der Universalität, die alles wahrhaft Musterhafte aller Zeiten allen Zeiten zu erhalten hat. Zu dieser Bestimmung reicht es nicht hin, nur diese oder jene Kenntniß einzeln zu fassen, die geistige Cultur bloß dieser oder jener Zeit sich bekannt zu machen: es wird dazu vielmehr eine zusammenhangende Uebersicht von dem Systeme des Wissens, und eine universelle Kenntniß des Wissenswürdigen aller Zeiten erfordert.

Dies ist die Aufgabe, die der Gelehrtenstand — streng genommen freilich nur in der engeren Bedeutung des Wortes — zu erfüllen hat. Aber, es ist nicht hinreichend, daß nur einzelne wenige Individuen, (vorzugsweise Gelehrte genannt,) sich mit dieser Aufgabe beschäftigen: vielmehr dieser Stand in allen seinen Gliedern hat diese Aufgabe gemeinschaftlich zu erfüllen, und von Rechtswegen sollte zu den höheren Berufsarten des Staatsdienstes, der Regierung, der Gesetzgebung, der Rechtsverwaltung, der Sittenbildung, der Religionsverkündigung ꝛc. deren Object in den Ideen ist, der Zugang Keinem gestattet werden, der sich nicht durch Bildung in dem Gebiete der Geistesideen hinreichend dazu legitimirt hätte.

Die Forderung ist von der höchsten Wichtigkeit. Denn, die von der Menschheit errungne Cultur — die unerschütterlichste Grundlage der Humanität — soll nicht bloß überhaupt erhalten werden, d. h. in todten Buchstaben, in Büchern und Bibliotheken auf-

bewahrt, und nur von den wenigen Wärtern des mysteriösen, für alle Uebrigen bloß in der Einbildung existirenden, Schatzes gekannt seyn; sondern sie soll lebendig erhalten, d. h. als das Eigenthum aller Nationen und Zeiten, in jeder Nation so weit nur immer möglich verbreitet werden, und vor allem andern allem öffentlichen Leben einer Nation Regsamkeit und Richtung geben. Dazu aber ist unerlaßlich, daß alle die, die vorzugsweise das öffentliche Gemeinleben einer Nation zu leiten den Beruf haben, in jenem Heiligthum des höchsten geistigen Lebens eingeweiht seyen. Durch sie geht am unfehlbarsten das höhere geistige Leben auch in die Nation über, und wird eigentlich national. — Freilich dringen nicht Alle, die das Schicksal in jene Classe führt, zur höchsten Universalität des geistigen Lebens durch, um es ganz in sich aufzunehmen. Aber diese Verschiedenheit läßt sich für die Haupttendenz, die jener Classe vorzuschreiben ist, nicht zum Regulativ erheben: was in sich als wahr und gut erkannt ist, muß angestrebt werden, wenn auch nicht jede individuelle Kraft zum Höchsten hinan zu reichen vermag. Es ist schon wichtig, daß in Allen der Glaube lebendig erhalten werde, daß die Richtung nach jenem höchsten Ziele der Bildung Vielen unerlaßlich sey; und dieser Glaube wird nur durch die Richtung selbst lebendig erhalten: denn, fällt nur erst das eigne Anstreben eines geistigen Zieles bei der Mehrzahl derer, die dazu berufen sind, hinweg, so folgt Zweifel, Gleichgültigkeit, und selbst Verspottung des Strebens Anderer bald nach.

Daraus dringt sich mir zum Schlusse von selbst die Bemerkung auf, die ich der allgemeinsten Aufmerksamkeit würdig erachte: daß der Staat, der in dem Gelehrten-Stande eine Vernachlässigung dieser Universalität der Bildung zuläßt, oder wohl gar selbst der Bildung jenes Standes die Richtung ausschließend auf die Brod- d. i. Berufs-Wissenschaften giebt, nicht nur seiner Stelle in dem Range gebildeter Nationen verlustig werde, sondern auch aufhöre, in dem geistigen Weltreiche der Bildung der Menschheit ein actives Mitglied zu seyn.

Bayerische Staatsbibliothek München

Jena,
gedruckt bei Frommann und Wesselhöft.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Jena,
gedruckt bei Frommann und Wesselhöft.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Niethammer, Friedrich Immanuel,

Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit

Jena 1808

Bibl.Mont. 4165
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10724488-8